

Wittmann, Eveline [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]
Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018

Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2018, 213 S. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Wittmann, Eveline [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2018, 213 S. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183514 - DOI: 10.25656/01:18351

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-183514>

<https://doi.org/10.25656/01:18351>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

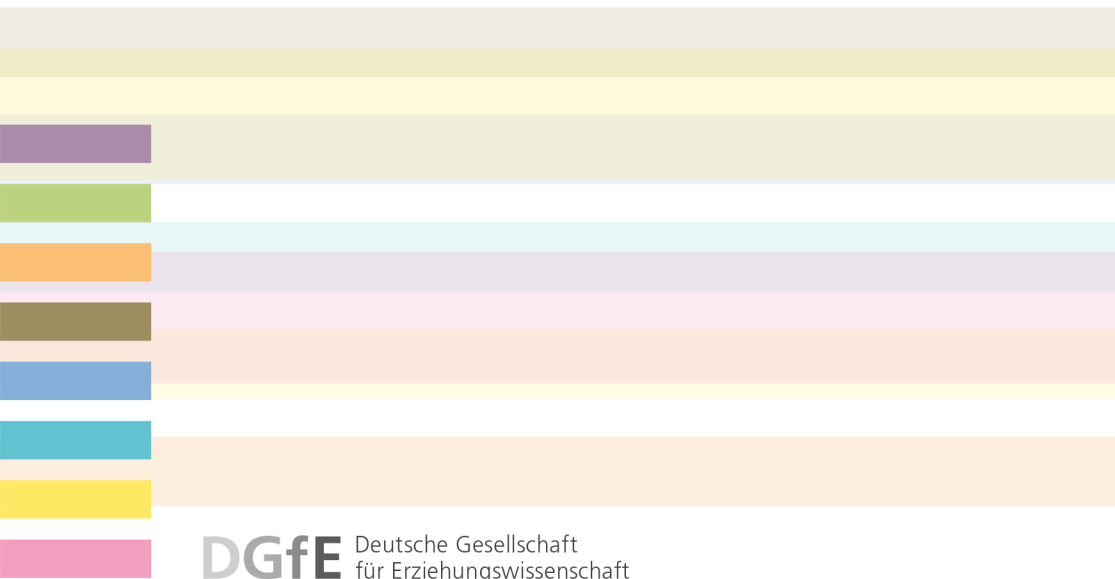
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018

Eveline Wittmann, Dietmar Frommberger,
Birgit Ziegler (Hrsg.)



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Eveline Wittmann
Dietmar Frommberger
Birgit Ziegler (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2018 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742223>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2223-5 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1251-9 (eBook)
DOI 10.3224/84742223

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Technisches Lektorat: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
---------------	---

Teil I: Sichtweisen des Lehr- und Ausbildungspersonals

<i>Tobias Kärner, Julia Warwas und Karin Heinrichs</i> Sichtweisen angehender Berufsschullehrkräfte und Ausbildender auf Lehren und Lernen: Welche Rolle spielen erlebter elterlicher Erziehungsstil und erlebter Unterricht	11
<i>Ariane Neu</i> Gestaltungsoptionen zur Stärkung beruflicher Aus- und Fortbildung aus Sicht betrieblicher Akteure	25

Teil II: Berufliche Didaktik und Kompetenzentwicklung

<i>Christina Keimes, Volker Rexing und Jens Drescher</i> Schülervorstellungen als Ausgangspunkt inklusiven Fachunterrichts in bautechnischen Ausbildungsberufen	39
<i>Mandy Hommel</i> Prozessorientiertes Lernhandeln mit ERP-Software	53
<i>Rico Hermkes, Hanna Mach und Gerhard Minnameier</i> Scaffolding von Problemlöseprozessen im Buchführungsunterricht	67
<i>Anh Dinh, Marina Haves und Thomas Retzmann</i> Krisen kompetent bewältigen? Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Entrepreneurship Education	81

Teil III: Berufswahl und Berufslaufbahn

<i>Sebastian Kirchknopf und Kristina Kögler</i> Die Bedeutung der Laufbahnadaptabilität für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs. Konstruktverständnis und Forschungsdesiderate	95
<i>Svenja Ohlemann und Angela Ittel</i> Normwerte der Berufswahlkompetenz: Eine diagnostische Chance zur individuellen Förderung?	111

Ulrich Weiß

„Didaktische Hilflosigkeit“ der Jungarbeiterbeschulung *revisited* –
Anerkennungstheoretische Analysen des Handelns im Übergangsraum ... 125

Elisabeth Maué, Stephan Schumann und Claudia Diehl

Bildungshintergrund und Bildungspläne geflüchteter Jugendlicher im
System der beruflichen Bildung 137

Michael Jüttler und Stephan Schumann

Führen gute schulische Wirtschaftskenntnisse zu einem
Wirtschaftsstudium? Eine Längsschnittstudie zum Einfluss
ökonomischer Kompetenzen von Lernenden auf die Aspiration und
Wahl eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums 149

Teil IV: Institutionalisierung beruflicher Bildung

Frank Ragutt

Das Verhältnis von Berufsbildungswissen und Berufsbildungspolitik am
Beispiel der Reformdiskussion zur Wirtschaftsoberschule resp.
Wirtschaftsgymnasium im Spiegel des KMK-Schulausschusses,
1949 und 1969 165

Rudolf Schröder, Rebecca Lembke und Tina Fletemeyer

Konzeptionelle Gestaltung der Berufs- und Studienorientierung in
gymnasialen Schulformen. Eine qualitative Studie zur unterrichtlichen
und außerunterrichtlichen Realisierung 179

Alexandra Dehmel

Existenz, Design und Potenziale arbeitsplatzbasierten Lernens zur
(Wieder-)Eingliederung gering Qualifizierter in den Arbeitsmarkt:
Politik und Praxis in verschiedenen europäischen Ländern 195

Herausgeberschaft 209

Autorinnen und Autoren 209

Vorwort

Mit Blick auf die thematische und methodische Vielfalt der deutschsprachigen Berufsbildungsforschung – diese bearbeitet z. B. Fragen der Institutionalisierung beruflicher Bildung, der Didaktik und Methodik des beruflichen Lernens, der Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung, der Lehrerbildungsforschung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der Hochschuldidaktik sowie der historischen Berufsbildungsforschung – entschloss sich die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Jahr 2012, ein „Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung“ herauszugeben. Damit soll der Breite und Tiefe der Forschung und Theoriebildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik besser Rechnung getragen werden. Die Aufgabe des Jahrbuchs besteht darin, die im Rahmen der Sektionstagungen geführten Diskussionen zu dokumentieren und damit einen Einblick in den aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung zu geben. Mit dem hier vorgelegten fünften Jahrbuch sollen die Arbeiten der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik erneut einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Die im September 2017 an der Universität Stuttgart durchgeführte Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE erfreute sich einer sehr guten Resonanz. Das aktuelle Jahrbuch präsentiert daher insgesamt vierzehn Beiträge, die wie gewohnt einem doppelten Review-Verfahren unterzogen wurden.

In einem ersten Abschnitt widmet sich das Jahrbuch zunächst ausgewählten Fragestellungen zu Sichtweisen des beruflichen Lehr- und Lernausbildungspersonals. *Tobias Kärner*, *Julia Warwas* und *Karin Heinrichs* thematisieren in ihrem explorativen empirischen Beitrag „Sichtweisen angehender Berufsschullehrkräfte und Ausbildender auf Lehren und Lernen“. Sie prüfen entlang theoretischer Annahmen zum Modelllernen bei einer Stichprobe von 101 Studierenden für das Lehramt an beruflichen Schulen und 15 Studierenden, die eine Tätigkeit in Aus- und Weiterbildung anstreben, den Einfluss des erlebten elterlichen Erziehungsstils im Vergleich zum erlebten Unterricht; letzterer wird häufig als Ursachenfaktor für Sichtweisen auf Unterricht benannt. Während eine annahmenkonforme Wirkung des elterlichen Erziehungsstils festgestellt wird, erweisen sich die Befunde zum erlebten Unterricht als erwartungswidrig und bedürfen weiterer Klärung.

Ariane Neu diskutiert Gestaltungsoptionen zur Stärkung beruflicher Aus- und Fortbildung aus Sicht betrieblicher Akteure, vor allem im Kontext von Akademisierungstendenzen. Dies erfolgt auf Basis qualitativer Inhaltsanalysen von Interviews mit 20 betrieblichen Experten aus sechs Unternehmen der Branchen Einzelhandel und IKT. Den Befunden zufolge scheint die Tendenz zu akademischen – insbesondere dualen – Studienangeboten branchenabhän-

gig verstärkt im IKT-Bereich aufzutreten. Als vorrangiger Treiber wird hier die Nachfrage der Schulabgänger gesehen. Neben dem Festhalten an dualen Formen auch bei zunehmender akademischer Qualifizierung enthalten die betrieblichen Qualifizierungsstrategien mehrheitlich weiterhin die nichtakademische Berufsausbildung.

Im zweiten Abschnitt des vorliegenden Bandes stehen Beiträge zur beruflichen Didaktik und Kompetenzentwicklung im Mittelpunkt. *Christina Keimes*, *Volker Rexing* und *Jens Drescher* analysieren, inwiefern das „Modell der Didaktischen Rekonstruktion“ (MDR) ein Instrument zur Gestaltung inklusiven Fachunterrichts in der Fachrichtung Bautechnik sein kann; dieses Modell thematisiert fachliche Klärung und Lernpotenzial-Diagnose entlang vorausgehender Schülervorstellungen als Grundlage für die didaktische Strukturierung von Unterricht. In der empirischen Untersuchung wurden bei 35 auszubildenden Dachdeckern Schülerkonzepte mittels halbstrukturierter Gruppeninterviews erhoben. Das MDR bietet demzufolge eine hilfreiche Grundlage für die Identifizierung heterogener Schülervorstellungen und eines hieran anknüpfenden inklusiven Unterrichts.

Mandy Hommel geht der Frage nach, mit welchem didaktischen Orientierungsrahmen das Lernhandeln mit ERP-Software gefördert werden kann. Sie vergleicht dazu in zwei experimentellen Studien mit 100 bzw. 69 Probanden wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge einerseits die Wirkungen prozessorientierten und funktionsorientierten Lernens und andererseits die Wirkung dyadischen und einzelnen Lernens auf das Erinnern und Anwenden. Dyadisch Lernende in der prozessorientierten Variante zeigen dabei durchgängig die besten Lernergebnisse. Schwierigkeiten einzelner Lernender beim Umgang mit Komplexität in der prozessorientierten Variante kann mit verstärkten instruktionalem Scaffolding begegnet werden.

Rico Hermkes, *Hanna Mach* und *Gerhard Minnameier* stellen für den Buchführungsunterricht die Frage, was gutes Scaffolding kennzeichnet. Sie orientieren sich am Contingent-Shift-Prinzip, demzufolge Unterstützung erst bei auftretenden Lernschwierigkeiten zu geben sei und mit minimaler, sukzessive gesteigerter Unterstützung zu beginnen sei. Empirisch in Beziehung gesetzt werden bei einer Beobachtungsstudie mit 63 Schülerinnen und Schülern ohne Vorwissen und 5 rechnungsdidaktisch ausgebildeten Master-Studierenden das erreichte Schülerniveau und die Stärke der Intervention. Das vorgestellte Verfahren ermöglicht die Identifizierung nicht-kontingenten Scaffoldings.

Der Kompetenzmodellierung für ein Lernsetting widmen sich *Anh Dinh*, *Marina Haves* und *Thomas Retzmann* für die Entrepreneurship Education, und zwar bezogen auf typologische Situationen von Krisen und des Scheiterns im Gründungsprozess. Das theoriegeleitet entwickelte Modell thematisiert organisationale und individuelle Kompetenzbestandteile bezogen auf die Phasen Krisenvermeidung, Krisenbewältigung und Krisennachbereitung. Die

Autoren verweisen darauf, dass die organisationale Perspektive bei „komplexeren und personell stärkeren Gründungsprojekten“ durch eine „komplementäre Kompetenzabdeckung“ und entsprechende Lern- und Coachingkonzepte gewährleistet werden könne.

Im dritten Abschnitt des Bandes werden schwerpunktmäßig Berufswahl und Berufslaufbahn fokussiert. *Sebastian Kirchknopf* und *Kristina Kögler* gehen angesichts der spannungsreichen Anforderungen von Flexibilität und Kontinuität in modernen, zunehmend digitalisierten Arbeitskontexten der Frage nach, „inwiefern in den unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Laufbahnadaptabilität Aspekte der Kontinuität im Sinne beruflicher Identität mitgedacht sind und in welchem Verhältnis Flexibilitäts- und Kontinuitätsanfordernisse dabei stehen“ (S. 96). Sie regen an, das Konstrukt „Laufbahnadaptabilität“ im berufs- und wirtschaftspädagogischen Kontext auch jenseits der schulischen Berufsorientierung zu betrachten.

Svenja Ohlemann und *Angela Ittel* fragen, inwieweit es zur leichten Einordnung des Entwicklungsstandes von Jugendlichen möglich ist, einen einzelnen komplexitätsreduzierenden Normwert zu konstruieren, der die Diagnostik von Berufswahlkompetenz unterstützt. Die Analyse von Daten bei 1.065 Jugendlichen basiert auf einer Reanalyse des Fragebogens zur Messung der Berufswahlkompetenz von Kaak et al. (2013). Die Analysen ergeben eine hohe Parallelität der Entwicklungsmuster für die unterschiedlichen Facetten der Berufswahlkompetenz und legen die Möglichkeit der Bildung eines Normwerts nahe.

Ulrich Weiß geht von der Überlegung aus, dass neben der strukturellen Bedingtheit von Übergängen in das Übergangssystem der beruflichen Bildung subjektive Wahlentscheidungen analytisch verstärkter Berücksichtigung bedürften. Er stellt basierend auf einer methodologisch an der Grounded Theory orientierten und auf Gruppendiskussionen basierenden Untersuchung „Anerkennung“ als Analysekatgorie im Übergangsraum heraus und entwickelt eine theoretisch erhellende Typologie der Anerkennungsstrategien Jugendlicher in Übergangsentscheidungen.

Elisabeth Maué, *Stephan Schumann* und *Claudia Diehl* stellen aus einer bildungswissenschaftlich und soziologisch akzentuierten empirischen Studie zu Merkmalen und Ausgangsvoraussetzungen geflüchteter Berufsschulpflichtiger erste deskriptive Befunde vor, wobei 635 von 2183 amtlich registrierten Schülerinnen und Schülern erreicht werden konnten. Aus dieser positiv selektierten Stichprobe weisen ca. 20 % zum Ende des Schuljahres keine Pläne für einen Übertritt auf, unter anderem aufgrund mangelnder Kenntnisse des Bildungssystems.

Im Rahmen einer Studie bei 2.328 Probandinnen und Probanden analysieren *Michael Jüttler* und *Stephan Schumann* den Einfluss ökonomischer Kompetenzen auf die Aspiration und Wahl eines wirtschaftswissenschaft-

lichen Studiums. Neben der Bedeutung der ökonomischen Kompetenzen verweisen die Befunde auf eine mediierende Rolle der Studienaspiration.

Der vierte Abschnitt des Bandes umfasst Beiträge zur Institutionalisierung beruflicher Bildung, insbesondere der Berufsorientierung. *Frank Ragutt* analysiert historisch vorgehend den Stellenwert wissenschaftlichen Berufsbildungswissens für politische Reformdiskussionen in der Mitte des 20. Jahrhunderts. Dies erfolgt exemplarisch anhand der Reformdiskussion zu Wirtschaftsoberschule bzw. Wirtschaftsgymnasium im Spiegel des KMK-Schulsausschusses. Personelle Kontinuität und die Höhergewichtung von Verwaltungswissen und -traditionen gegenüber wissenschaftlichem Wissen hatten demnach zur Folge, dass im Sinne einer „habituellen Pfadabhängigkeit“ KMK-Politik eher theorieelos blieb.

Im Beitrag von *Rudolf Schröder*, *Rebecca Lembke* und *Tina Fletemeyer* wird nach der organisationalen und unterrichtlichen Gestaltung der Berufs- und Studienorientierung an gymnasialen Schulformen gefragt. Basierend auf Dokumentenanalysen und halbstrukturierten Gruppeninterviews liefern die Analysen das Bild einer breit gefächerten, aber heterogenen institutionellen Vernetzung der Schulen mit außerschulischen Partnern bei defizitärer Umsetzung der Berufs- und Studienorientierung in curricular einschlägigen Themenfeldern des Fachunterrichts.

Anhand der Politik und Praxis verschiedener europäischer Länder geht *Alexandra Dehmel* den Potenzialen arbeitsplatzbasierten Lernens für die Förderung formal gering qualifizierter Erwachsener nach. Dem Beitrag liegen Literaturanalysen sowie Fallstudien aus zehn Ländern zugrunde, welche neben Sekundärdaten halbstrukturierte Interviews mit Programmverantwortlichen und -teilnehmern sowie Verantwortlichen in Unternehmen umfassen. Auch hier verweist die vergleichende Analyse auf eine hohe Heterogenität der Institutionalisierung und des Erfolgs, die von den Länderkontexten abhängig sind.

Der Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE dankt sehr herzlich Herrn Professor Dr. *Reinhold Nickolaus* und Prof. Dr. *Bernd Zinn* (Universität Stuttgart) sowie den dortigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für die Ausrichtung der Sektionstagung. Unser Dank gilt zudem den Gutachterinnen und Gutachtern, die die eingegangenen Beiträge in gewohnt akribischer Manier unter die Lupe nahmen und viele konstruktive Hinweise zur Verbesserung der Texte lieferten. Schließlich danken wir Herrn *Aldin Striković* für die Mühe bei der Bearbeitung der Beiträge.

München, Osnabrück und Darmstadt, im Juni 2018

Eveline Wittmann, Dietmar Frommberger und Birgit Ziegler

Sichtweisen angehender Berufsschullehrkräfte und Ausbildender auf Lehren und Lernen: Welche Rolle spielen erlebter elterlicher Erziehungsstil und erlebter Unterricht?

Tobias Kärner, Julia Warwas und Karin Heinrichs

1. Ausgangslage und Fragestellung

Sichtweisen von Lehrenden sind in der beruflichen Bildung aufgrund ihrer Handlungsrelevanz bedeutsam (z. B. Baumert & Kunter 2006; Seifried 2009). Sie werden bspw. in der Ausgestaltung von Lehr-Lern-Arrangements erkennbar (Achtenhagen 1978; Sembill 2008) und in der Lehrer-Schüler-Interaktion kommen implizite (Persönlichkeits-)Theorien zum Tragen. So konnte Sembill (1987) u. a. zeigen, dass Vorurteile von Lehrpersonen im Unterricht handlungswirksam werden, indem sie die Zuweisung von Lernobjekten und Lernchancen beeinflussen. Die Befunde von Seifried (2009) liefern wichtige Hinweise darauf, dass sich unterrichtsbezogene Sichtweisen von Lehrpersonen auf die Wahl der Unterrichtsmethodik auswirken und soziale Interaktionsprozesse prägen. Es zeigt sich u. a., dass instruktional-direktiv orientierte Lehrpersonen die Unterrichtskommunikation stärker und kleinschrittiger steuern als dies Lehrkräfte mit einer autonomie-fördernden, konstruktivistischen Einstellung tun. Vor diesem Hintergrund ist die Auseinandersetzung mit subjektiven Vorstellungen vom Lehren und Lernen ein wesentliches Element berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifizierung (Sektion BWP 2014).

Bisherige Erklärungsansätze gehen davon aus, dass Sichtweisen auf Lehren und Lernen u. a. in eigenen Unterrichtserfahrungen und dabei in der Vorbildrolle von Lehrpersonen aus der eigenen Schulzeit wurzeln (z. B. Pajares 1992). Weniger Beachtung wurde dagegen der Sozialisation in der Kernfamilie geschenkt, welche über prägende Elemente des elterlichen Erziehungsverhaltens die Persönlichkeitsentwicklung und das Lernverhalten von Kindern und Jugendlichen mitbestimmen (Krohne & Pulsack 1995). Sowohl im schulischen als auch im familiären Umfeld dürften Prozesse des sozialen Lernens beim Aufbau individueller Sichtweisen auf Lehren und Lernen eine wichtige Rolle spielen. In diesem Beitrag soll deshalb exploriert werden, inwieweit die Sichtweisen angehender Berufsschullehrkräfte und Ausbildender mit dem erlebten elterlichen Erziehungsverhalten und mit dem in der eigenen Schulzeit erlebten Unterricht in Zusammenhang stehen. Derartige Befunde könnten wiederum

zum Anlass genommen werden, während des Studiums in Reflexionen zu eigenen Sichtweisen auf beide Erfahrungsbereiche bzw. -quellen einzugehen.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

Der Begriff der Lehrendensichtweisen ist gemäß Sembill und Seifried (2009, 346) zu verstehen als „Bündel von Vorstellungen [zu Lehren und Lernen], die die Wahrnehmung von Situationen und Sachverhalten vorstrukturieren“. Sichtweisen stellen verdichtete und übergeneralisierte (Lehr- bzw. Lern-)Erfahrungen dar, welche einen schnellen Zugriff auf subjektive Diagnosemodelle und Handlungsschemata ermöglichen (ebd.). Nach Seifried (2009) lassen sich im Wesentlichen drei Typen von Lehrendensichtweisen unterscheiden. Lehrpersonen mit einer *konstruktivistischen Orientierung* betonen die Förderung eigenverantwortlichen Lernens, etwa durch den Erwerb von Problemlösetechniken und die Ermöglichung entdeckender, selbsttätiger und kooperativer Unterrichtsformen. *Instruklional orientierte* Lehrpersonen setzen in erster Linie auf eine genaue Anleitung der Lernenden. Sie demonstrieren und überwachen Lösungsschritte bei der Inhaltserarbeitung und Aufgabenbearbeitung. Weiterhin identifizierte Seifried (2009) einen Mischtypus mit *systematischer Grundorientierung*. Lehrpersonen mit einer solchen Grundorientierung setzen auf eine strukturierte und systematische Vermittlung von fachlichen Konzepten und deren Übung. Seifried (2009, 339) hebt hervor, dass „bei diesem Typus eine ausgeprägte Koexistenz von Paradigmen vorzufinden [ist]“. Hinsichtlich ihrer beruflichen Rollendefinition stellt Seifried (2009, 339 f.) fest, „dass instruklional orientierte Lehrkräfte sowie Lehrpersonen des Mischtyps eher die Rolle als Wissensvermittler betonen, wohingegen konstruktivistisch ausgerichtete über ein ausgewogenes Rollenbild berichten und vermehrt die Rolle als Lernberater ansprechen“.

Darüber hinaus gibt die Literatur Aufschluss über mögliche Entstehungsfaktoren von Lehrendensichtweisen. Hierzu gehören zum einen die Sozialisation in innerschulische Fach- und Organisationskulturen sowie die Enkulturation in akademische Disziplinen. Zum anderen gelten individuelle Erlebnisse während der eigenen Schulzeit (ggf. auch der betrieblichen Ausbildung) und die dabei beobachteten Vorbilder in der Lehrendenrolle als einflussreich. Weiterhin wird soziokulturellen Bedingungen Einfluss auf die Entstehung von Lehrersichtweisen zugeschrieben. Hierzu zählt u. a. das erlebte elterliche Erziehungsverhalten (zsf. Abb. 1 nach Baumert & Kunter 2006; Esser 1999; Nespor 1985; Pajares 1992; Richardson 1996; Seifried 2009; Taibi 2013; Van Fleet 1979).

Abb. 1: Entstehungsfaktoren von Lehrendensichtweisen

Sozio-kulturelle Aspekte	Organisationale Aspekte	Individuelle Aspekte
<ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftliche Sozialisation und kulturelle Adaption • Elterliche Erziehung (soziales Lernen in der Kernfamilie) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialisation in Fach- und Organisationskulturen • Enkulturation in akademische Fachbereiche 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und berufliche Praxiserfahrungen als Grundlage von sozialem Lernen

Quelle: eigene Darstellung

In empirischen Forschungsbeiträgen zur Entstehung von Lehrendensichtweisen bildeten allerdings die Sozialisation in der Kernfamilie und insb. prägende Elemente des elterlichen Erziehungsverhaltens bislang deutlich seltener den Untersuchungsgegenstand als eigene Unterrichtserfahrungen und die Vorbildrolle von Lehrpersonen aus der eigenen Schulzeit (z. B. Pajares 1992). Ein Anknüpfungspunkt, um deren Rolle zu präzisieren, sind Untersuchungen in der pädagogisch-psychologischen Forschung zum Erziehungsverhalten. Hier werden verschiedene „Erziehungsstile“ unterschieden. Krohne und Hock (1994) definieren Erziehungsstile als „interindividuell variable, aber intraindividuell vergleichsweise stabile Tendenzen von Eltern, bestimmte Erziehungspraktiken zu manifestieren“ (ebd., 5). Zu Klassifikationszwecken ziehen sie fünf zentrale Merkmale elterlicher Erziehungspraktiken heran. *Unterstützendes elterliches Erziehungsverhalten* beinhaltet Handlungen, die dem Kind beim Aufbau von Problemlösestrategien helfen, materielle Voraussetzungen für Kompetenzerwerb schaffen sowie motivationale und emotionale Unterstützung bieten. Demgegenüber beinhaltet *einschränkendes elterliches Verhalten* Erziehungspraktiken, die eine Orientierung des Kindes an vorgegebenen Normen und Autoritätsmeinungen, die Übernahme von Wissensinhalten und fertigen Lösungen sowie die Aufrechterhaltung der Abhängigkeit vom Erziehenden begünstigen und somit als autonomie-einschränkend gelten können. *Lob* bzw. *Tadel* beschreiben die Häufigkeit positiver bzw. negativer Rückmeldungen. *Inkonsistenz* beschreibt das Ausmaß an widersprüchlicher Rückmeldung (Hock 2008; Krohne & Hock 1994).

Ebenso wie bei Erfahrungen mit Rollenvorbildern in der eigenen Schul- bzw. Ausbildungszeit sind auch im Kontext der elterlichen Erziehung (bzw. in der Beziehung zu den engsten Bezugspersonen in der Kernfamilie) Prozesse des sozialen Lernens bzw. Modelllernens anzunehmen. Es ließe sich also vermuten, dass diese Sozialisationsprozesse Einfluss auf die Entwicklung der Verhaltensweisen und Einstellungen (zukünftiger) Lehrpersonen nehmen. Die

sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura (1986) geht davon aus, dass die Interaktion zwischen dem Individuum und der sozialen Umwelt für die Entstehung und Veränderung eigener Verhaltensweisen, kognitiver Repräsentationen und somit eigener Orientierungen und Sichtweisen ausschlaggebend ist. Menschen erwerben neue Verhaltensweisen, aber auch Einstellungen gegenüber Personen oder Sachverhalten, über soziale Lernvorgänge durch Beobachtung des Verhaltens von (Rollen-)Vorbildern. Da die sozial-kognitive Lerntheorie neben kognitiven Entwicklungen in Folge von Lernvorgängen den Einfluss des sozialen Kontexts als für den Erwerb und die Veränderung von Verhaltensweisen und Einstellungen wesentlich modelliert, erscheint dieser Ansatz gut geeignet, um mögliche Zusammenhänge zwischen dem erlebten elterlichen Erziehungsverhalten, der Vorbildrolle von Lehrpersonen aus der eigenen Schulzeit und den eigenen Sichtweisen auf Lehren und Lernen theoretisch zu begründen.

Die sozial-kognitive Lerntheorie geht davon aus, dass das Individuum in der sog. Aneignungs- oder Akquisitionsphase ein Rollenvorbild beobachtet und hierdurch selbst das Potenzial erwirbt, das beobachtete Verhalten auszuführen. Das Verhaltenspotenzial wird vor allem dann in der Performanz- oder Ausführungsphase in manifestes Verhalten transformiert (sog. Nachahmung), wenn das Individuum eine Bekräftigung seitens der Modellperson registriert. Neben dem Belohnungsfaktor (welchem auch in der klassischen und operanten Konditionierung eine zentrale Rolle zukommt) sind die wahrgenommene Macht bzw. Dominanz des Rollenvorbilds, die Ähnlichkeit zwischen dem Vorbild und dem/der Lernenden sowie die Kompetenz- und Ergebniserwartungen des/der Lernenden weitere Faktoren, welche die Wahrscheinlichkeit von sozialem Lernen positiv beeinflussen (Bandura 1986; zsf. Hannover, Zander & Wolter 2014). Vor diesem lerntheoretischen Hintergrund ist davon auszugehen, dass Personen, welche ihre Eltern als Rollenvorbilder eines eher einschränkend-tadelnden Erziehungsverhaltens erlebt haben und deren Vorbilder aus der eigenen Schul- bzw. Ausbildungszeit ein eher instruktional-direktives Lehrverhalten gezeigt haben, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auch selbst eine Sichtweise auf Lehren und Lernen entwickelt haben, welche eine Orientierung an vorgegebenen Normen und Autoritätsmeinungen sowie die Übernahme von vorgegebenen Wissensinhalten begünstigt und somit eher autonomie-einschränkend wirkt (bei Seifried [2009] als instruktionale Orientierung bezeichnet). Auf der anderen Seite sollten Personen, welche ihre Eltern als Vorbilder eines offenen und unterstützenden Erziehungsverhaltens erlebt haben und deren Rollenvorbilder aus der Schul- bzw. Ausbildungszeit weniger als Wissensvermittler und mehr als Lernberater oder Coach auftraten, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auch selbst eine Grundorientierung entwickelt haben, welche auf die Förderung eigenverantwortlichen Lernens und Entwickelns abzielt und somit als autonomie-unterstützend zu betrachten ist (bei Seifried [2009] als konstruktivistische Orientierung bezeichnet).

3. Methode

3.1 Stichprobe

Um Zusammenhänge zwischen den auf Lehren und Lernen bezogenen Sichtweisen angehender Berufsschullehrkräfte und Auszubildender einerseits und dem erlebten elterlichen Erziehungsverhalten sowie der erlebten Unterrichtsgestaltung während der eigenen Schulzeit andererseits zu analysieren, wurde eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Der papierbasierte Fragebogen wurde in wirtschaftspädagogischen Lehrveranstaltungen an der Universität Bamberg ausgegeben (Scherer 2017).

Die Stichprobe setzt sich aus 67 weiblichen und 49 männlichen Studierenden mit einem mittleren Alter von 25.72 Jahren (± 3.84 SD, *Min.* = 18, *Max.* = 38) zusammen. 34 (29.31 %) Personen befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im Bachelor-, 82 (70.69 %) im Masterstudiengang. Die durchschnittliche Fachsemesteranzahl beträgt 2.05 Semester (± 1.26 SD, *Min.* = 1, *Max.* = 7). Der Großteil der Personen studierte zum Befragungszeitpunkt Wirtschaftspädagogik (87.07 %), die weiteren Betriebswirtschaftslehre (9.48 %), Wirtschaftsinformatik (2.59 %) und Rechtswissenschaft (0.86 %). Alle Befragten gaben an, eine Tätigkeit in der beruflichen Bildung anzustreben. 101 (87.07 %) der Befragten möchten nach dem Studium im Lehramt an beruflichen Schulen tätig sein, 15 (12.93 %) Personen in der innerbetrieblichen Aus- und Weiterbildung. Hinsichtlich des sozialen Umfeldes gaben 94 (81.03 %) Studierende an, bei beiden Elternteilen aufgewachsen zu sein, 4 (3.45 %) wuchsen beim Vater und 18 (15.52 %) bei der Mutter auf. Deshalb wurden mögliche Unterschiede in der Einschätzung des elterlichen Erziehungsverhaltens in Abhängigkeit der elterlichen Bezugsperson(en) geprüft. Da sich hierbei keine überzufälligen Abweichungen ergaben, wird in den nachfolgenden Auswertungen auf eine Analyse von nach Elternteil getrennten Einschätzungen verzichtet.

3.2 Operationalisierung

3.2.1 Persönliche Einstellungen zu Lehren und Lernen

Die Items zur persönlichen Einstellung zu Lehren und Lernen wurden auf einer 6-stufigen Likert-Skala abgefragt (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“) und mit einem Einstiegstext eingeführt. Die Befragten sollten sich hierbei vorstellen, dass sie als Lehrer/-in an einer beruflichen Schule bzw. als Ausbilder/-in in der beruflichen Aus- und Weiterbildung arbeiten würden. Auf dieser Basis sollten sie ihre Zustimmung bzw. Ablehnung zu 23 Aussagen signalisieren, die in Anlehnung an Seifried (2009) drei Skalen abbilden:

- Eigene konstruktivistische Orientierung; 11 Items; z. B. „[Im Unterricht bzw. in der Ausbildung] ... lernen Schüler am besten, indem sie selbst Wege zur Lösung von Problemen entdecken“;
- Eigene instruktionale Orientierung; 9 Items; z. B. „[...] soll man von Lernenden verlangen, Aufgaben so zu lösen, wie es im Unterricht gelehrt wurde“;
- Eigene Systematik-Orientierung; 3 Items; z. B. „[...] soll man systematisch vorgehen“.

Da die Verwendung absoluter Ausprägungswerte die Interpretation subjektiver Auffassungen infolge variierender individueller Referenzrahmen erschwert, wurden sog. ipsative Werte berechnet (vgl. Blömecke 2011). Diese relativieren die itemspezifische Ausprägungshöhe am individuellen „Durchschnittsrating“ jedes Probanden. Ipsative Werte sind damit sensibel für eine „gewisse Inkompatibilität bestimmter Klassen von Grundinteressen und -motiven“ (Borg 2006, 66 f.) und decken das Resultat innerpsychischer Abwägung auf. Sie berücksichtigen die subjektiv vor- bzw. nachrangige Stellung einer Aussage, relativ zu allen übrigen Aussagen.

3.2.2 Erlebtes elterliches Erziehungsverhalten

Das erlebte Erziehungsverhalten der Eltern wurde mit dem Erziehungsstil-Inventar (ESI) von Krohne und Pulsack (1995) erfasst. Die Items wurden jeweils für Mutter und Vater getrennt erfragt, das Instrument ermöglicht jedoch die Aggregation zu einer Einschätzung bzgl. beider Eltern (4-stufige Likert-Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft genau zu“). Der zugehörige Item-Block wurde mit einem Einstiegstext eingeführt und die Befragten gaben an, wie ihre Mutter bzw. ihr Vater während ihrer Kindheit in bestimmten Situationen reagiert hat bzw. hätte. Insgesamt wurden für jeden Elternteil 60 Items präsentiert, welche sich zu je 12 Items auf die folgenden fünf Subskalen aufteilen:

- Unterstützung, z. B. „[Meine Mutter/Mein Vater] hatte Verständnis dafür, wenn ich eine andere Meinung hatte als sie/er“;
- Einschränkung, z. B. „[...] verbat mir Dinge, ohne dass ich wusste, warum“;
- Lob, z. B. „[...] freute sich, wenn ich allein mit meinen Hausaufgaben zurechtkam“;
- Tadel, z. B. „[...] wurde ärgerlich, wenn ich nicht fleißig genug war“;
- Inkonsistenz, z. B. „Ich wurde von [...] ohne Grund bestraft“.

3.2.3 Merkmale des selbst erlebten Unterrichts

Items zur Erfassung des selbst erlebten Unterrichts bildeten den Abschluss des Fragebogens. Hierbei wurden die Teilnehmenden gebeten, sich in ihre eigene Schulzeit und in ihre Rolle als Schülerin bzw. Schüler zurück zu versetzen. Analog zur Abfrage der persönlichen Einstellung zu Lehren und Lernen lehnten wir uns an den Skalen von Seifried (2009) an (6-stufige Likert-Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“):

- Erlebte konstruktivistische Orientierung; 11 Items; z. B. „[Unsere Lehrerinnen/Unsere Lehrer] ... haben gemeinsam mit uns Schüler/-innen festgelegt, was durchgenommen wird“;
- Erlebte instruktionale Orientierung; 9 Items; z. B. „[...] meinten, wir Schüler/-innen müssten nicht alle Begründungen und Zusammenhänge verstehen“;
- Erlebte Systematik-Orientierung; 3 Items; z. B. „[...] sind systematisch vorgegangen“.

3.3 Statistische Analysen

Zunächst wurden deskriptive Auswertungen durchgeführt. Zur Identifikation von elterlichen Erziehungsstilen, die stets eine Kombination der in Abschnitt 3.2.2 genannten Erziehungspraktiken darstellen, kam eine latente Klassenanalyse zum Einsatz, wobei die Software Mplus® (Muthén & Muthén 1998–2010) verwendet wurde. Mittels Pearson Produkt-Moment Korrelationen wurden sodann diejenigen Variablen ermittelt, welche mit den abhängigen Variablen (eigene konstruktivistische, instruktionale und Systematik-Orientierung; jeweils ipsative Werte) in signifikantem bivariaten Zusammenhang stehen. Nur diese Variablen wurden anschließend in multiplen linearen Regressionen als Prädiktoren berücksichtigt. Diese Auswertungen wurden mit der Software SPSS 23® (IBM®, Chicago, USA) durchgeführt.

4. Empirische Ergebnisse

4.1 Deskriptive Befunde

In deskriptiver Betrachtung weisen die subjektiven Sichtweisen zu Lehren und Lernen im Mittel die höchsten Ausprägungen bei der Systematik-Orientierung auf, gefolgt von der konstruktivistischen und instruktionalen Orientierung

(siehe Tab. 1). Bei der elterlichen Erziehung zeigen sich im Stichprobenmittel unterdurchschnittliche Werte bei einschränkenden und inkonsistenten Praktiken sowie überdurchschnittliche Ausprägungen bei unterstützenden, lobenden und tadelnden Praktiken. Die Stichprobenmittelwerte des in der eigenen Schulzeit dominant erlebten Unterrichts weisen überdurchschnittliche Ausprägungen bei der instruktionalen und bei der systematischen Orientierung auf.

Tab. 1: Deskriptive Daten

<i>Variablen</i>	<i>N</i>	<i>Items</i>	<i>α</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Konstruktivistisch (eigen) / (ipsat.)	116	11	0.706	2.89 / -2.23	5.82 / 2.33	4.42 / 0	0.47 / 0.75
Instruktional (eigen) / (ipsat.)	116	9	0.685	1.56 / -3.27	4.89 / 2.48	3.45 / 0	0.59 / 0.88
Systematisch (eigen) / (ipsat.)	116	3	0.442	3.33 / -1.81	6.00 / 1.99	5.11 / 0	0.56 / 0.74
Unterstützung	116	24	0.907	1.58	3.96	3.07	0.46
Einschränkung	116	24	0.825	1.08	2.71	1.66	0.36
Lob	116	24	0.894	2.00	4.00	3.21	0.41
Tadel	116	24	0.850	1.38	3.54	2.39	0.43
Inkonsistenz	116	24	0.891	1.00	3.04	1.65	0.45
Konstruktivistisch (erlebt)	115	11	0.855	1.09	5.45	3.10	0.73
Instruktional (erlebt)	115	9	0.574	2.56	5.22	4.21	0.49
Systematisch (erlebt)	115	3	0.558	2.33	6.00	4.30	0.72
Alter (in Jahren)	116			18	38	25.72	3.84
Fachsemester (Anzahl)	116			1	7	2.05	1.26
Geschlecht	116	männlich (n = 49), weiblich (n = 67)					
BA/MA	116	Bachelorstudiengang (n = 34), Masterstudiengang (n = 82)					
Berufswunsch	116	Lehramt an beruflichen Schulen (n = 101), Innerbetriebliche Aus- und Weiterbildung (n = 15)					

Quelle: eigene Darstellung

4.2 Latente Klassenanalyse zur Identifikation elterlicher Erziehungsstile

Auf Grundlage der für beide Elternteile aggregierten Einschätzung des Erziehungsverhaltens wurde eine latente Klassenanalyse durchgeführt, um stilprägende Muster in den angewandten Erziehungspraktiken zu identifizieren.

Die 2-Cluster-Lösung weist eine bessere Modellanpassung auf als die 1-Cluster-Lösung (AIC: 522.601 vs. 659.104; BIC: 566.659 vs. 686.640; Loglikelihood, H0 Wert: -245.301 vs. -319.552; number of free parameters: 16 vs.

10). Weiterhin weist der Entropie-Wert von 0.916 auf eine adäquate Anpassung hin (vgl. Celeux & Soromenho 1996). Die 3-Cluster-Lösung weist im Vergleich zur 2-Cluster-Lösung zwar niedrigere Werte bei den Informationskriterien (AIC: 468.389 vs. 522.601; BIC: 528.968 vs. 566.659; Loglikelihood, H0 Wert: -212.194 vs. -245.301; number of free parameters: 22 vs. 16), jedoch auch einen geringeren Entropie-Wert (0.852) auf; weiterhin bringt die 3-Cluster-Lösung verglichen mit der 2-Cluster-Lösung keinen inhaltlichen Mehrwert, weshalb die 2-Cluster-Lösung für die weiteren Berechnungen gewählt wurde.

Anhand der klassenspezifisch vorrangigen Erziehungspraktiken (Fett-druck in Tab. 2) wird ersichtlich, dass der elterliche Erziehungsstil im Cluster „Einschränkend, inkonsistent und tadelnd“ verglichen mit denen im Cluster „Unterstützend-lobend“ durch weniger Unterstützung und weniger Lob, dafür aber durch mehr Einschränkung, Tadel und Inkonsistenz gekennzeichnet war.

Tab. 2: Clustervergleich hinsichtlich des wahrgenommenen elterlichen Erziehungsverhaltens (t-Test)

	Einschränkend, inkonsistent u. tadelnd		Unterstützend-lobend								
	n = 21		n = 95		95 % CI						
<i>Erziehungsstil-Skalen</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mittlere Differenz</i>	<i>LB</i>	<i>UB</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>df</i>	<i>Cohen's d</i>
Unterstützung	2.48	0.40	3.20	0.36	-0.718	-0.893	-0.542	-8.100	< 0.001	114	1.960
Lob	2.84	0.43	3.30	0.36	-0.454	-0.633	-0.275	-5.025	< 0.001	114	1.232
Einschränkung	2.14	0.33	1.55	0.27	0.591	0.456	0.726	8.677	< 0.001	114	-2.096
Tadel	2.70	0.42	2.32	0.41	0.377	0.182	0.573	3.817	< 0.001	114	-0.923
Inkonsistenz	2.38	0.31	1.49	0.28	0.891	0.754	1.028	12.866	< 0.001	114	-3.117

Quelle: eigene Darstellung

4.3 Pearson Produkt-Moment Korrelationen

Die korrelativen Analysen zeigen, dass die eigene konstruktivistische Orientierung signifikant negativ mit der eigenen instruktionalen ($r = -0.61$) sowie der eigenen Systematik-Orientierung ($r = -0.29$) verknüpft ist (siehe Tab. 3; ipsative Werte). Sie korreliert signifikant positiv mit einer als unterstützend-lobend wahrgenommenen elterlichen Erziehung ($r = 0.29$) sowie mit einem in der eigenen Schulzeit als systematisch wahrgenommenen Unterricht ($r = 0.23$). Die eigene instruktionale Orientierung korreliert signifikant negativ mit der eigenen Systematik-Orientierung ($r = -0.59$). Weiterhin korreliert diese sowohl signifikant negativ mit einer als instruktional ($r = -0.29$) als auch mit einer als

systematisch wahrgenommenen Orientierung der Lehrpersonen in der eigenen Schulzeit ($r = -0.27$). Die eigene Systematik-Orientierung korreliert signifikant negativ mit einem als konstruktivistisch ($r = -0.21$) sowie signifikant positiv mit einem als instruktional erlebten Unterricht ($r = 0.28$).

Tab. 3: Pearson Produkt-Moment Korrelationen

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Konstruktivistisch (ipsativ)											
2. Instruktional (ipsativ)	-0.61***										
3. Systematisch (ipsativ)	-0.29**	-0.59***									
4. Elterlicher Erziehungsstil ^a	0.29**	-0.11	-0.16								
5. Konstruktivistisch (erlebt)	0.13	0.06	-0.21*	0.10							
6. Instruktional (erlebt)	0.06	-0.29**	0.28**	0.08	-0.33***						
7. Systematisch (erlebt)	0.23*	-0.27**	0.08	0.15	0.47***	0.04					
8. Alter	0.01	0.09	-0.12	-0.22*	-0.19*	-0.06	-0.19*				
9. Fachsemester	0.04	0.07	-0.12	-0.05	0.09	0.01	0.02	-0.20*			
10. Geschlecht ^b	0.06	-0.29**	0.28**	0.01	-0.08	0.15	0.09	-0.29**	0.01		
11. BA/MA ^c	0.04	-0.21*	0.22*	0.04	-0.27**	0.10	-0.05	0.35***	-0.61***	0.02	
12. Berufswunsch ^d	0.01	-0.03	0.03	-0.09	-0.02	0.05	0.11	-0.11	-0.04	0.23*	0.02

Hinweise: 115 ≤ N ≤ 116; ^aElterlicher Erziehungsstil: 0 = Einschränkung, inkonsistent und tadelnd, 1 = Unterstützend-lobend; ^bGeschlecht: 0 = männlich, 1 = weiblich; ^cBA/MA: 0 = Bachelorstudiengang, 1 = Masterstudiengang; ^dBerufswunsch: 0 = Lehramt an beruflichen Schulen, 1 = Innerbetriebliche Aus- und Weiterbildung; *** p < 0.001, ** p < 0.01, * p < 0.05

Quelle: eigene Darstellung

4.4 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen

Tabelle 4 fasst die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen zusammen. Für die eigene konstruktivistische Orientierung erweisen sich ein als unterstützend-lobend wahrgenommener elterlicher Erziehungsstil ($\beta = 0.263$) sowie ein aus Schüler/-innensicht erlebter systematischer Unterricht ($\beta = 0.192$) als signifikante Prädiktoren. Hat man die Lehrer/-innen in seiner eigenen Schulzeit eher als instruktional erlebt, tendiert man selbst nicht zu einer instruktionalen Sichtweise ($\beta = -0.218$). Vergleichbares zeigt sich unter Kontrolle des Geschlechts und des Studiengangs für einen als systematisch erlebten Unterricht ($\beta = -0.248$). Die eigene Systematik-Orientierung geht signifikant positiv mit einem als instruktional erlebten Unterricht einher ($\beta = 0.202$).

Tab. 4: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen

Variablen	Konstruktivistisch (ipsativ)				Instruktional (ipsativ)				Systematisch (ipsativ)			
	B	SE(B)	β	p	B	SE(B)	β	p	B	SE(B)	β	p
Konstante	-1.267	0.411		0.003	3.459	0.748		< 0.001	-1.464	0.738		0.050
Elterlicher Erziehungsstil ^a	0.508	0.173	0.263	0.004								
Konstruktivistisch (erlebt)									-0.071	0.094	-0.071	0.450
Instruktional (erlebt)					-0.389	0.149	-0.218	0.010	0.302	0.137	0.202	0.030
Systematisch (erlebt)	0.199	0.093	0.192	0.035	-0.300	0.100	-0.248	0.003				
Geschlecht ^b					-0.439	0.147	-0.250	0.003	0.379	0.128	0.257	0.004
BA/MA ^c					-0.414	0.158	-0.217	0.010	0.293	0.142	0.184	0.042
korr. R^2 [$F(df), p$]	0.105 [7.682(2), 0.001]				0.228 [9.408(4), < 0.001]				0.160 [6.421(4), < 0.001]			

Hinweise: ^aElterlicher Erziehungsstil: 0 = Einschränkung, inkonsistent und tadelnd, 1 = Unterstützend-lobend; ^bGeschlecht: 0 = männlich, 1 = weiblich; ^cBA/MA: 0 = Bachelorstudiengang, 1 = Masterstudiengang

Quelle: eigene Darstellung

5. Zusammenfassung und Ausblick

In unserem Beitrag widmeten wir uns der explorativen Frage, inwieweit die Sichtweisen angehender Berufsschullehrkräfte und Ausbildender mit dem erlebten elterlichen Erziehungsverhalten und mit dem in der eigenen Schulzeit erlebten Unterricht zusammenhängen. Unsere Analysen stützen die auf Basis des Modelllernens getroffene Annahme, dass eigene Sichtweisen auf Lehren und Lernen nicht nur durch Rollenvorbilder aus der eigenen Schulzeit, sondern teilweise auch durch das familiäre Umfeld geprägt werden. So zeigen unsere Auswertungen auf, dass Personen, welche ihre Eltern als Vorbilder eines offenen und unterstützenden Erziehungsverhaltens erlebt haben, auch selbst zu einer Sichtweise tendieren, welche auf die Förderung eigenverantwortlichen Lernens und Entwickelns abzielt und mit der beruflichen Rolle eines „Lernberaters“ verbunden ist (konstruktivistische Orientierung).

Erwartungswidrige Befunde ergeben sich hingegen für die eigene instruktionale Sichtweise, die in künftigen Studien weitere Differenzierungen der theoriegeleiteten Annahmen wie auch des Erhebungsdesigns erforderlich machen: Hat man die Lehrer/-innen in seiner Schulzeit eher als instruktional-direktiv erlebt, tendiert man selbst *nicht* zu einer solchen Sichtweise. Im Rückgriff auf die

soziale Lerntheorie nach Bandura (1986) ist das offenkundige Ausbleiben einfacher Nachahmungstendenzen in erster Linie mit hemmenden Bedingungsfaktoren wie bspw. der empfundenen Unähnlichkeit mit einem potentiellen Rollenvorbild oder unzureichenden eigenen Kompetenz- und Ergebniserwartungen mit Blick auf eine erfolgreiche Umsetzung beobachteten Verhaltens erklärbar. Darüber hinaus kann eine negative emotionale Erlebensqualität instruktionaldirektiven Lehrer/-innenverhaltens zu einer geringeren Bereitschaft führen, beobachtetes Verhalten und vermutete Einstellungen der betreffenden Rollenvorbilder einfach zu übernehmen. In Folgestudien müssten diese vielfältigen Bedingungsfaktoren gezielt erhoben werden und als Moderator- oder Mediatorvariablen in die statistischen Auswertungen einfließen. Als zusätzliche Erklärungsgröße drängt sich angesichts von Studienprogrammen, die schwerpunktmäßig vom konstruktivistischen Lehr-Lernparadigma durchdrungen sind, aber auch eine kritische Reflexion des erlebten Schulunterrichts auf, die eine bewusste Distanzierung von instruktionalen Strategien befördern könnte. Um hierüber näheren Aufschluss zu gewinnen, müssten eigene Sichtweisen zu Beginn und am Ende des Studiums erhoben und verglichen werden.

Hat man in seiner Schulzeit Lehrpersonen erlebt, deren Verhalten eine starke Orientierung an systematischer Vermittlung von Grundkonzepten und Einübung erkennen ließ (Systematikorientierung), tendiert man selbst eher zu einer konstruktivistischen und weniger zu einer instruktionalen Sichtweise. Auch diese interessante Tendenz wäre unter der Zielsetzung, möglicherweise prägende Einflüsse des Studiums zu erhellen, in Vorher-Nachher-Untersuchungen zu klären. Dabei wäre aber auf eine exaktere Erfassung der Systematikorientierung mit erweiterter Itemliste zu achten. Die relativ geringe Anzahl an Items könnte in der aktuellen Studie mit dafür verantwortlich sein, dass die Skalenreliabilität mit $\alpha = 0.442$ (vs. $\alpha = 0.706$ bei konstruktivistisch und $\alpha = 0.685$ bei instruktional) eher im unterdurchschnittlichen Bereich liegt.

Zu berücksichtigen ist jedoch auch bei einer Längsschnitterhebung, dass die retrospektive Erfassung des erlebten elterlichen Erziehungsverhaltens und des Verhaltens von schulischen Rollenvorbildern durch Erinnerungsverzerrungen und/oder sozial erwünschte Antworttendenzen verfälscht sein kann. Gerade deshalb erscheint aber die eingehende, bewusste, auch dialogische Auseinandersetzung Studierender mit Entstehungsfaktoren von Lehrer/-innensichtweisen in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Ausbildung von hoher Relevanz. Um eigene Sichtweisen systematisch durchdringen und im Sinne eines Professionalisierungsprozesses ggf. modifizieren zu können, müssen sich angehende Berufsschullehrkräfte und Auszubildende nicht nur konzeptionell mit Lehr-Lern-Paradigmen beschäftigen, sondern diese auch vor dem Hintergrund eigener – und bislang möglicherweise unbewusst prägender – Erfahrungen reflektieren.

Literatur

- Achtenhagen, F. (1978). *Beanspruchung von Schülern. Methodisch-didaktische Aspekte*. BMBW Werkstattberichte herausgegeben vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Regensburg: Aumüller Druck KG.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action – A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Blömeke, S. (2011). Überzeugungen in der Lehrerausbildungsforschung. Wie lässt sich das selbe in unterschiedlichen Kulturkreisen messen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29(1), 53–65.
- Borg, I. (2006). Arbeitswerte, Arbeitszufriedenheit und ihre Beziehungen. In L. Fischer (Hrsg.), *Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde* (S. 61–79). Göttingen: Hogrefe.
- Celeux, G. & Soromenho, G. (1996). An entropy criterion for assessing the number of clusters in a mixture model. *Journal of Classification*, 13(2), 195–212.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt: Campus.
- Hannover, B., Zander, L. & Wolter, I. (2014). Entwicklung, Sozialisation und Lernen. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 139–165). Weinheim: Beltz.
- Hock, M. (2008). Erziehungsstile und ihre Auswirkungen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 491–500). Göttingen: Hogrefe.
- Krohne, H. W. & Hock, M. (1994). *Elterliche Erziehung und Angstentwicklung des Kindes*. Bern: Huber.
- Krohne, H. W. & Pulsack, A. (1995). *ESI, Erziehungsstil-Inventar*. Göttingen: Hogrefe.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2010). *Mplus User's Guide*. Sixth Edition. Muthén & Muthén, Los Angeles, CA. Verfügbar unter <https://www.statmodel.com/download/usersguide/Mplus%20Users%20Guide%20v6.pdf> [09.11.2017].
- Nespor, J. (1985). *The Role of Beliefs in the Practice of Teaching: The Final Report of the Teacher Beliefs Study*. R & D Center of Teacher Education. The University of Texas at Austin. Reports – Research.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). New York: MacMillan.
- Scherer, P. (2017). *Erfahrene Erziehungsstile und eigene Grundorientierungen zu Lehren und Lernen*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Bamberg.
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Sektion BWP (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Verfügbar unter http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_Berufs-und_Wirtschaftspaedagogik_2014.pdf [09.11.2017].

- Sembill, D. (1987). Wirtschaftslehreunterricht: Einige Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Verbalurteilen und Handeln am Beispiel der Unterrichtseinheit „Kaufvertrag“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 83(3), 213–232.
- Sembill, D. (2008). Zeitver(sch)wendung in Bildungsprozessen. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 19–46). Münster: Waxmann.
- Sembill, D. & Seifried, J. (2009). Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 345–354). Basel: Beltz.
- Taibi, M. (2013). *Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung*. Inaugural-Dissertation. Universität Köln. Verfügbar unter <http://kups.ub.uni-koeln.de/5319/> [13.11.2017].
- Van Fleet, A. (1979). Learning Teach: The Cultural Transmission Analogy. *Journal of Thought*, 14(4), 281–290.

Gestaltungsoptionen zur Stärkung beruflicher Aus- und Fortbildung aus Sicht betrieblicher Akteure

Ariane Neu

1. Einleitung: Akademisierung als Bedrohung beruflicher Aus- und Fortbildung?

Im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs hat die Tatsache große Aufmerksamkeit erlangt, dass seit einigen Jahren die Anzahl an Neuzugängen zum dualen System der Berufsausbildung tendenziell rückläufig ist und zugleich die Zahl der Studienanfänger(innen) im Hochschulbereich stark gestiegen ist (vgl. BMBF 2017, 46). Vor dem Hintergrund dieser als Akademisierung bezeichneten Entwicklung (vgl. Wolter 2017, 73 f.) wird einerseits befürchtet, dass es zukünftig zu einem Mangel an beruflich qualifizierten Fachkräften kommen könne und dadurch die wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands gefährdet sei. So verweist bspw. Bosch (2012, 27) darauf, dass gerade „in der engen Kooperation von akademisch qualifizierten Entwicklern und Führungskräften mit qualifizierten Machern das Geheimnis der deutschen Wettbewerbsfähigkeit liegt“. Ähnlich argumentiert auch Pfeiffer (2015). Andererseits geht hingegen bspw. Baethge (2017, 30 ff.) davon aus, dass mit dem wirtschaftlichen Strukturwandel vom sekundären Industriesektor zum tertiären Dienstleistungssektor ein Bedeutungszuwachs von Hochschulbildung gegenüber der Berufsbildung verbunden sei.

Entsprechend stellt sich die Frage, welchen Stellenwert das duale System der Berufsausbildung sowie die darauf aufbauende berufliche Aufstiegsfortbildung gegenwärtig und auch zukünftig noch als betriebliche Qualifizierungsstrategien zur Deckung des Fachkräftebedarfs haben bzw. haben werden. Werden eventuell berufliche Positionen, die vormals durch beruflich Aus- und Fortgebildete besetzt wurden, zunehmend durch akademisch qualifizierte besetzt? Geht dies eventuell einher mit Veränderungen in der betrieblichen Arbeitsorganisation, wie es z. B. Drexel (2012, 37 f.) vermutet? Bereits in den 1970er Jahren und der damaligen Phase der Hochschulexpansion waren dies Fragen der Qualifikationsforschung (vgl. Teichler 1995, 504).

Betrachtet man die sinkenden Ausbildungs- und Ausbildungsbetriebsquoten der vergangenen Jahre (siehe hierzu Troltsch 2017, 214 ff.), deuten diese in eine solche Richtung des tendenziell abnehmenden Stellenwerts dualer Berufsausbildung. Bisher vorliegende empirische Untersuchungen wie bspw. verschiedene BIBB-Studien aus den Jahren 2010/11 kommen hingegen bis-

lang eher zu der Einschätzung, dass die überwiegende Mehrheit der deutschen Betriebe auch zukünftig auf einen Mitarbeitermix aus unterschiedlichen Qualifikationsgruppen setzen wird (vgl. Dietzen, Lewalder & Wünsche 2013; Bott & Wünsche 2014). Haben beruflich Qualifizierte also weiterhin einen zentralen Stellenwert im betrieblichen Qualifizierungsmix? Lassen sich dabei vor dem Hintergrund branchenspezifischer Ausbildungstraditionen und Qualifikationsstrukturen Branchenunterschiede in den Entwicklungen identifizieren? Und welche Gestaltungsoptionen zur Stärkung beruflicher Aus- und Fortbildung sehen betriebliche Akteure angesichts der bestehenden Akademisierungstendenzen?

2. Methodische Vorgehensweise: qualitativer Forschungsansatz

Diesen Fragestellungen nachzugehen ist Gegenstand des von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten und an der FernUniversität in Hagen angesiedelten Forschungsprojektes „Folgen der Akademisierung der Arbeitswelt“, welches die Grundlage für den vorliegenden Aufsatz bildet. Die empirischen Analysen des Projekts richten sich darauf, wie betriebliche Akteure die Entwicklungen wahrnehmen und welche Gestaltungsoptionen zur Stärkung beruflicher Aus- und Fortbildung sie sehen.

Um vor dem Hintergrund verschiedener branchenspezifischer Ausbildungstraditionen und Qualifikationsstrukturen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Entwicklungen herausarbeiten zu können, werden im Projektzeitraum Januar 2016 bis März 2018 drei Branchen mit unterschiedlichen Traditionen und Strukturen genauer untersucht: der Einzelhandel, die Branche der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) sowie die Metall- und Elektrobranche. Der Branchenzuschnitt orientiert sich dabei an der Klassifikation der Wirtschaftszweige nach WZ 2008 (siehe hierzu Statistisches Bundesamt 2007). Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich allerdings nur auf die beiden Branchen Einzelhandel und IKT, da hier Erhebungs- und Auswertungsphase bislang am weitesten vorangeschritten sind.

Der Einzelhandel verfügt im Branchenvergleich über eine recht lange Ausbildungstradition und beruflich aus- und fortgebildete Fachkräfte prägen die Qualifikationsstruktur (vgl. Voss-Dahm 2011, 168). Betrachtet man hingegen die Kerntätigkeiten der IKT-Branche, dann ist die Qualifikationsstruktur hier wesentlich stärker durch Akademiker(innen) dominiert (vgl. Ehrke, Hageni & Heimann 2011, 7). Erst 1997 wurden bspw. die vier dualen IT-Berufe Fachinformatiker(in), IT-Systemelektroniker(in), Informatikkaufmann/-frau sowie IT-Systemkaufmann/-frau eingeführt und etablierten sich als wichtige Nachwuchsquelle (vgl. ebd., 12).

Methodisch wurde für diese Untersuchung ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Konkret werden offene, leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt. Die Auswahl der Experten basiert dabei auf dem Expertenbegriff nach Meuser und Nagel (1991, 442 ff.).

Um einen ersten Überblick über branchentypische Qualifikationsstrukturen, Qualifizierungs- und Rekrutierungsstrategien sowie über die branchentypische Arbeitsorganisation und aktuelle Branchentrends zu erhalten, wurden zu Beginn des Erhebungszeitraums für die beiden hier betrachteten Branchen Einzelhandel und IKT vier Bildungsexperten der Sozialpartner (je Branche zwei) interviewt. Anknüpfend an den Expertenbegriff von Meuser und Nagel (1991, 442 ff.) zeichnen sich diese Experten dadurch aus, dass sie sich als Funktionsträger innerhalb ihres institutionellen Zusammenhanges mit vom Forschungsprojekt angesprochenen Themenfeldern beschäftigen und von den Sozialpartnern als entsprechende Experten benannt wurden.

Anschließend galt es je Branche sechs Unternehmen genauer zu untersuchen und dort ebenfalls offene, leitfadengestützte Experteninterviews mit Personalverantwortlichen auf operativer und strategischer Ebene sowie mit Arbeitnehmervertreter(inne)n durchzuführen. Die Auswahl der Betriebe erfolgte mit dem Ziel, verschiedene für die Branche charakteristische Betriebstypen abzudecken. Kriterien hierfür sind u. a. die Betriebsgröße, die Eigentümergehälfnisse (z. B. die Frage, ob in inländischer oder ausländischer Hand) und die Subbranche (bspw. im Handel die Bereiche Textil, Lebensmittel, Möbel etc.). Zum gegenwärtigen Zeitpunkt (September 2017) sind Erhebungs- und Auswertungsphase hinsichtlich der beiden hier betrachteten Branchen für vier Einzelhandelsunternehmen und sechs IKT-Unternehmen weitestgehend abgeschlossen. Inhaltlich richteten sich die in diesen 10 Unternehmen mit insgesamt 20 betrieblichen Experten geführten Interviews (siehe hierzu auch Tab. 1) in erster Linie auf Veränderungen in den betrieblichen Qualifizierungs- und Rekrutierungsstrategien, die den Stellenwert beruflich-betrieblicher Bildung betreffen. Mit gleicher Fokussierung werden auch die Qualifikationsstruktur sowie die Betriebs- und Arbeitsorganisation thematisiert. Darüber hinaus wird auch nach Gestaltungsoptionen zur Stärkung beruflicher Bildung aus Sicht der betrieblichen Akteure gefragt.

Ausgewertet werden alle geführten Interviews des Samples mittels qualitativer Inhaltsanalyse. Den Ausführungen von Mayring (2015) folgend wird hierfür eine Kombination aus inhaltlicher Strukturierung entlang deduktiv entwickelter Kategorien sowie induktiver Kategorienbildung genutzt. Die Hauptkategorien des Kategoriensystems korrespondieren dabei mit den zentralen Themenkomplexen des Interviewleitfadens (Betriebs- und Arbeitsorganisation, Qualifikationsstruktur, betriebliche Qualifizierungsstrategien, betriebliche Rekrutierungsstrategien, Gestaltungsoptionen zur Stärkung beruflicher Bildung). Diese Oberkategorien wurden entlang der Forschungsfragen anschließend weiter ausdifferenziert.

Tab.1: Zusammensetzung Sample

Branche/Betrieb	Anzahl der interviewten Experten	
	Personalverantwortliche	Arbeitnehmervertreter
Handel - Betrieb 1	1	1
Handel - Betrieb 2	1	1
Handel - Betrieb 3	2	-
Handel - Betrieb 4	2	1
IKT - Betrieb 1	1	1
IKT - Betrieb 2	1	-
IKT - Betrieb 3	3	-
IKT - Betrieb 4	1	1
IKT - Betrieb 5	1	-
IKT - Betrieb 6	1	1
Gesamt	14	6

Quelle: eigene Darstellung

3. Erste Erkenntnisse: Stabilität und Wandel

Die im Folgenden vorgestellten ersten Erkenntnisse aus den bislang durchgeführten Experteninterviews in den beiden Branchen Einzelhandel und IKT spiegeln die betriebliche Perspektive auf die Fragestellungen wider. In der folgenden Darstellung wird dabei differenziert zwischen dem Stellenwert der dualen Berufsausbildung und dem Stellenwert der beruflichen Aufstiegsfortbildung, da bisherige Forschungsergebnisse (vgl. bspw. Dietzen et al. 2013) darauf hindeuten, dass es für diese beiden Qualifikationsstufen unterschiedliche Entwicklungen gibt. Der Stellenwert bezieht sich hierbei auf die Relevanz dieses Qualifizierungsweges für die Sicherung des betrieblichen Fachkräftebedarfs.

Ferner wird erläutert, welche Treiber für einen stabilen und welche für einen abnehmenden Stellenwert beruflicher Bildung identifiziert werden können.

3.1 Stellenwert dualer Berufsausbildung

Für den Einzelhandel zeigt sich auf Basis der bislang ausgewerteten Experteninterviews ein recht homogenes Bild hinsichtlich des Stellenwerts dualer Berufsausbildung. Die duale Berufsausbildung hat hier traditionell und nach wie vor durchgängig einen zentralen Stellenwert im betrieblichen Qualifizierungsmix. Und auch in Zukunft soll nach Einschätzungen der befragten Experten der Großteil des betrieblichen Fachkräftebedarfs über die duale Berufsausbildung gedeckt werden. Allerdings beklagen die befragten Unternehmensvertreter(innen) Rekrutierungsprobleme im Bereich der dualen Berufsausbildung. In den geführten Experteninterviews wurde mehrfach berichtet, dass sowohl die Anzahl als auch die wahrgenommene Qualität der Bewerbungen für Ausbildungsplätze in der dualen Berufsausbildung in den letzten Jahren deutlich zurückgegangen sind. Besonders bei leistungsstärkeren Jugendlichen respektive Abiturient(inn)en gibt es Schwierigkeiten, diese für eine duale Berufsausbildung zu gewinnen. Um diesen Rekrutierungsproblemen zu begegnen, setzen die untersuchten Betriebe neben der klassischen dualen Berufsausbildung insbesondere auf zwei Qualifizierungswege: Zum einen sind dies praxisintegrierende duale Studiengänge, die ein akademisches Hochschulstudium mit längeren Praxisphasen im Unternehmen verzahnen und bei zwei der bislang untersuchten Einzelhandelsunternehmen vorgefunden wurden. Diese dualen Studiengänge werden aus Perspektive der befragten betrieblichen Akteure vor allem deshalb angeboten, weil gerade die leistungsstärkeren Schulabsolvent(inn)en sie sehr stark nachfragen und Unternehmen nicht umhinkommen, diese anzubieten, um als attraktiver Arbeitgeber wahrgenommen zu werden. Zum anderen setzen alle bislang untersuchten Einzelhandelsunternehmen auf die sogenannten „Abiturientenprogramme“, um leistungsstärkere Schulabsolvent(inn)en bzw. Abiturient(inn)en für eine berufliche Ausbildung zu gewinnen und so früh wie möglich ans Unternehmen zu binden. Bei diesen Abiturientenprogrammen handelt es sich um einen Qualifizierungsweg, der eine berufliche Erstausbildung eng mit einer beruflichen Aufstiegsfortbildung verzahnt. Meist werden diese Programme in den untersuchten Einzelhandelsunternehmen so organisiert, dass die Teilnehmer(innen) in den ersten in der Regel 18 Monaten eine duale Berufsausbildung zum/r Einzelhandelskaufmann/-frau absolvieren und gleich im Anschluss daran in weiteren in der Regel 18 Monaten eine Aufstiegsfortbildung zum/r Handelsfachwirt(in). Nach Abschluss dieses Qualifizierungsweges verfügen die Absolvent(inn)en somit sowohl über einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf als auch über einen Abschluss in einer staatlich geregelten beruflichen Fortbildung. Damit erlangen die Teilnehmer(innen) dieser Programme in einem ähnlichen zeitlichen Umfang wie bei Bachelor-Studiengängen einen Abschluss auf dem DQR-Niveau 6 und damit auf dem gleichen Niveau wie bei den vom Einzelhandel ebenfalls angebote-

nen dualen Bachelor-Studiengängen. Auch die berufliche Zielposition befindet sich bei diesen Abiturientenprogrammen ähnlich wie bei den dualen Bachelor-Studiengängen auf der unteren Führungskräfteebene. Somit haben die untersuchten Einzelhandelsunternehmen über den rein beruflichen Bildungsweg eine attraktive Alternative zu den dualen Studiengängen geschaffen, bei der die befragten Unternehmensvertreter(innen) sich auch sehr zufrieden über die gegenwärtige Bewerberlage äußerten.

Für die IKT-Branche ergibt sich hingegen aus den geführten Experteninterviews ein eher heterogenes Bild hinsichtlich des Stellenwerts der dualen Berufsausbildung. Dieser hat sich in den untersuchten Unternehmen in den letzten Jahren recht unterschiedlich entwickelt. Auf der einen Seite wurde von den befragten betrieblichen Akteuren berichtet, dass die duale Berufsausbildung in ihrem Unternehmen nach wie vor und auch zukünftig ein wichtiger Baustein im betrieblichen Qualifizierungsmix ist. In zwei der untersuchten Betriebe werden aktuell verstärkt Ausbildungsplätze in der dualen Berufsausbildung angeboten, da sich diese Unternehmen in einer Expansionsphase befinden und/oder in den nächsten Jahren aufgrund des demografischen Wandels vermehrt Mitarbeiter(innen) in den Ruhestand gehen werden. Auf der anderen Seite wurde von Vertreter(inne)n anderer Unternehmen geschildert, dass die duale Berufsausbildung in ihrem Unternehmen eher einen abnehmenden Stellenwert hat. In einem Großunternehmen mit amerikanischer Konzernmutter wurde die duale Berufsausbildung in den letzten 5 bis 7 Jahren sogar gänzlich zurückgefahren, so dass heute keine Ausbildungsplätze mehr in diesem Bereich angeboten werden. Stattdessen wird auf praxisintegrierende duale Studiengänge als betrieblicher Qualifizierungsweg gesetzt. Begründet wird dies zum einen mit der bereits erwähnten gestiegenen Nachfrage der leistungsstärkeren Jugendlichen nach dualen Studiengängen und der Wahrnehmung, dass man als attraktiver Arbeitgeber duale Studiengänge quasi anbieten müsse, um leistungsstärkere junge Erwachsene für das Unternehmen zu gewinnen. Zum anderen werden aber auch veränderte Unternehmenszuschnitte benannt, die dazu geführt haben, dass Tätigkeiten, die vormals primär von beruflich Qualifizierten ausgeübt wurden, aus dem Unternehmen ausgelagert wurden und es keinen entsprechenden betrieblichen Qualifikationsbedarf mehr im Unternehmen gibt. Auch in den anderen fünf untersuchten IKT-Unternehmen werden duale Studiengänge angeboten. Für weitere zwei dieser Unternehmen kann konstatiert werden, dass hier ebenfalls eine Reduzierung (in unterschiedlichem Ausmaße) dualer Berufsausbildung zugunsten dualer Studiengänge vorgefunden wurde.

3.2 Stellenwert beruflicher Aufstiegsfortbildung

Die Ausführungen im vorangegangenen Kapitel machen deutlich, dass die duale Berufsausbildung in den untersuchten Einzelhandelsunternehmen weiterhin eine große Relevanz für die Sicherung des betrieblichen Fachkräftebedarfs hat. Diesen beruflich qualifizierten Fachkräften bieten sich darüber hinaus nach wie vor betriebsinterne Aufstiegsmöglichkeiten, für die es laut Experteninterviews nach oben hin keine festen hierarchischen Grenzen gibt. Um den nächsten Karriereschritt zu gehen und bspw. Leitungsaufgaben zu übernehmen (z. B. als Filialleitung), ist es für Absolvent(inn)en einer klassischen dualen Berufsausbildung in mehreren der untersuchten Einzelhandelsunternehmen notwendig, eine formale Aufstiegsfortbildung (in der Regel zum/r Handelsfachwirt/-in) zu absolvieren. Ob der/die Mitarbeiter/-in dabei finanzielle und/oder zeitliche Unterstützung vom Arbeitgeber erhält, ist nach Aussagen der befragten betrieblichen Akteure zum einen davon abhängig, inwieweit ihm/ihr beim Durchlaufen interner Auswahlprozesse ein entsprechendes Potenzial bescheinigt wurde und zum anderen, inwiefern es einen entsprechenden betrieblichen Qualifikationsbedarf gibt, also eine entsprechende berufliche Position zu besetzen ist. Bei diesem zweiten Aspekt scheint der Knackpunkt zu liegen, an dem sich die Karrierechancen für Absolvent(inn)en einer klassischen dualen Berufsausbildung in gewisser Weise vor dem Hintergrund der stärkeren Ausdifferenzierung betrieblicher Qualifizierungswege verändern. Denn mit den dualen Studiengängen und vor allem mit den Abiturientenprogrammen verfügen die Einzelhandelsunternehmen bereits über zwei zentrale Qualifizierungswege, mit denen leistungsstärkere junge Erwachsene gezielt auf Leitungsfunktionen auf der unteren und mittleren Führungsebene vorbereitet werden. Entsprechend dürften sich für Absolvent(inn)en der klassischen dualen Berufsausbildung rein quantitativ geringere Aufstiegsmöglichkeiten bieten.

Auch in der IKT-Branche bieten sich beruflich Qualifizierten nach Aussagen der interviewten Unternehmensvertreter(innen) grundsätzlich betriebsinterne Aufstiegsmöglichkeiten. Eine formale berufliche Aufstiegsfortbildung sowie das IT-Weiterbildungssystem spielen für innerbetriebliche Karrierechancen allerdings anders als im Einzelhandel keine Rolle. Viel entscheidender als formale Bildungszertifikate sind laut Experteninterviews in der IKT-Branche betriebsspezifische Weiterqualifizierungen sowie spezifische Herstellerzertifikate. Die Karriereaussichten für beruflich Qualifizierte scheinen sich in den letzten Jahren in den untersuchten IKT-Unternehmen dennoch verengt zu haben, nämlich in dem Maße, in dem sich Unternehmen aus der dualen Berufsausbildung zurückziehen. So lässt sich den geführten Experteninterviews entnehmen, dass der Einstieg in den betriebsinternen Arbeitsmarkt und damit in betriebsinterne Aufstiegsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte in der Regel über den Weg einer dualen Berufsausbildung im jeweili-

gen Unternehmen erfolgt. Bieten Unternehmen keine oder in geringerem Maße duale Berufsausbildung an, so erschwert sich damit der Einstieg in den betriebsinternen Arbeitsmarkt und damit der Zugang zu Karrierechancen.

3.3 Treiber für Stabilität und Wandel

Hinsichtlich des Stellenwerts beruflicher Aus- und Fortbildung zeigt sich also sowohl Stabilität als auch Wandel. Doch welche Aspekte begünstigen einen stabilen und welche einen eher abnehmenden Stellenwert?

Für einen stabilen Stellenwert spricht die große Wertschätzung der dualen Berufsausbildung, die sowohl im Einzelhandel als auch in der IKT-Branche in der Mehrzahl der geführten Experteninterviews zum Ausdruck kommt. Insbesondere die Theorie-Praxis-Verzahnung, die ganzheitliche berufliche Handlungskompetenz, die die jungen Erwachsenen im Rahmen ihrer Ausbildung erwerben, sowie die frühzeitige berufliche und betriebliche Sozialisation werden an der dualen Berufsausbildung geschätzt. Weiterhin führen einige der befragten betrieblichen Akteure als Begründung für den hohen Stellenwert der dualen Berufsausbildung an, dass gerade in Expansionsphasen des Unternehmens auf dem externen Arbeitsmarkt nur schwer entsprechend dem Bedarf qualifizierte Fachkräfte zu rekrutieren seien. Die duale Berufsausbildung biete hier eine verlässlichere Möglichkeit, sich benötigtes Fachpersonal geplant und passgenau zu qualifizieren. Darüber hinaus kann aus den durchgeführten Untersuchungen als ein weiterer Faktor für einen stabilen Stellenwert die Tradition identifiziert werden. In Unternehmen, in denen die duale Berufsausbildung zur betrieblichen Tradition gehört, können deutlich seltener Verdrängungsprozesse dualer Berufsausbildung (besonders durch duale Studiengänge) festgestellt werden, als in Unternehmen, in denen die duale Berufsausbildung noch nicht auf eine allzu lange Tradition zurückblickt. Ein weiterer gleichfalls werteorientierter Aspekt, der vereinzelt von Unternehmensvertreter(inne)n geäußert wurde, ist die gesellschaftliche Verantwortung. Einige der befragten betrieblichen Akteure betrachten es als gesellschaftliche Verantwortung des Unternehmens, auch zukünftig duale Berufsausbildung anzubieten und damit auch jungen Erwachsenen, die aus welchen Gründen auch immer nicht studieren können oder wollen, eine Möglichkeit der beruflichen Qualifizierung zu bieten.

Als Treiber für einen abnehmenden Stellenwert beruflicher Aus- und Fortbildung können aus den geführten Interviews zum einen veränderte Unternehmenszuschnitte identifiziert werden. So finden sich im Sample zwei IKT-Großunternehmen, die Tätigkeiten, die vormals primär von beruflich Qualifizierten ausgeübt wurden, aus dem Unternehmen ausgelagert haben und daher keinen entsprechenden Qualifikationsbedarf mehr haben.

Sehr viel gewichtiger scheint aber ein anderer Treiber zu sein, der von fast allen befragten betrieblichen Akteuren angesprochen wurde und der je nach Vorhandensein weiterer Treiber zu einem unterschiedlichen Ausmaß der Reduzierung dualer Berufsausbildung zugunsten dualer Studiengänge führt: das veränderte Bildungsverhalten der Schulabsolvent(inn)en. Ein Großteil der befragten Unternehmensvertreter(innen) äußerte deutlich, dass eine Art „Druck“ verspürt werde, duale Studiengänge anzubieten, um als attraktiver Arbeitgeber besonders von den leistungsstärkeren jungen Erwachsenen wahrgenommen zu werden. Insbesondere die Unternehmensvertreter(innen), für die die duale Berufsausbildung nach wie vor zentraler Qualifizierungsbaustein ist, sehen die gestiegene Studierneigung junger Menschen mit Sorge und beklagen, dass ein beruflicher Bildungsweg von leistungsstärkeren Schulabsolvent(inn)en vielfach nicht mehr als Option wahrgenommen wird.

4. Gestaltungsoptionen zur Stärkung beruflicher Aus- und Fortbildung

Aus Sicht der befragten betrieblichen Akteure besteht folglich gegenwärtig die größte Herausforderung hinsichtlich ihrer betrieblichen Qualifizierungs- und Rekrutierungsstrategien darin, junge Erwachsene für eine duale Berufsausbildung zu gewinnen. Entsprechend beziehen sich die von den befragten Unternehmensvertreter(inne)n benannten Gestaltungsoptionen zur Stärkung beruflicher Aus- und Fortbildung stark auf eine Attraktivitätssteigerung beruflicher Aus- und Fortbildung für junge Erwachsene. Diese untergliedern sich in Gestaltungsoptionen, die primär im Einflussbereich des einzelnen Betriebes liegen, und solche, bei denen die interviewten Unternehmensvertreter(innen) vorrangig die (berufs-)bildungspolitischen Akteure in der Verantwortung sehen.

Alle untersuchten Unternehmen setzen zunächst einmal darauf, durch verschiedene Marketingmaßnahmen, z. B. in Form von regionalem, sozialem Engagement, ihr Arbeitgeberimage zu verbessern. Damit soll einerseits erreicht werden, dass sich die Anzahl an Ausbildungsplatzbewerber(inne)n für die duale Berufsausbildung erhöht, und andererseits wollen die Unternehmen dadurch ihre Attraktivität gerade für leistungsstärkere Jugendliche steigern.

Parallel dazu wird von befragten betrieblichen Akteuren auf der berufs-bildungspolitischen Ebene die Notwendigkeit gesehen, durch Imagekampagnen und modernere Bezeichnungen für die verschiedenen Ausbildungsberufe das gesellschaftliche Ansehen beruflicher Bildung zu verbessern und dadurch die Attraktivität beruflicher Bildung für junge Erwachsene zu erhöhen.

Die Mehrzahl der untersuchten Betriebe hat darüber hinaus in den letzten Jahren die Bemühungen intensiviert, mehr Transparenz über berufliche Bil-

dungs- und Beschäftigungswege herzustellen. Hierzu zählen bspw. Maßnahmen wie Schulpartnerschaften, Präsenz auf Ausbildungs- und Berufsorientierungsmessen, das Angebot an (Betriebs-)Praktika etc. Den Jugendlichen bzw. Kindern und ihren Eltern soll so früh wie möglich vermittelt werden, welche Zukunfts- und Aufstiegsperspektiven eine duale Berufsausbildung bietet. Dies wird als Gemeinschaftsaufgabe der verschiedenen berufsbildungspolitischen Akteure betrachtet, um einen Paradigmenwechsel in der Gesellschaft herbeizuführen. Die 2016 gestartete Informationskampagne „Du + Deine Ausbildung = Praktisch unschlagbar!“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ist hierfür ein aktuelles Beispiel auf politischer Ebene (nähere Informationen zur Kampagne siehe BMBF 2017, 92). Die befragten Unternehmensvertreter(innen) sehen aber über die vorhandenen Initiativen hinaus noch weitergehende Handlungsnotwendigkeiten. Insbesondere wird die Ansicht vertreten, dass die Berufsorientierung in den allgemeinbildenden Schulen zu intensivieren sei, um den Jugendlichen in der zunehmenden Komplexität an beruflichen Bildungswegen Orientierungshilfen zu bieten.

Um jungen Erwachsenen gleich zu Beginn ihrer Ausbildung attraktive Karrieremöglichkeiten zu offerieren und sie für berufliche Bildung zu gewinnen, setzen die untersuchten Einzelhandelsunternehmen verstärkt auf die bereits geschilderten Abiturientenprogramme. Mit diesem Konzept scheinen sie auch sehr erfolgreich, denn in diesem Bereich schätzen die befragten Unternehmensvertreter(innen) die Bewerberlage als sehr positiv ein. Entsprechend kann es als weitere Gestaltungsoption zur Stärkung beruflicher Bildung auch für andere Berufe und Branchen überlegenswert sein, berufliche Aus- und Fortbildung enger miteinander zu verzahnen. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass betriebliche Karrierewege mit solchen Konzepten kompatibel sein müssen, damit die Absolvent(inn)en solcher Programme auf entsprechend attraktive Zielpositionen hin entwickelt werden können. Somit dürfte der Ausbau solcher Konzepte auch seine Grenzen haben. Darüber hinaus sollten stets die Sicherung der Qualität der Aus- und Fortbildung sowie die Einhaltung der durch die Aus- und Fortbildungsordnungen definierten inhaltlichen Mindeststandards im Auge behalten werden.

Gerade von solchen Unternehmen, die Studienabbrecher(innen) für sich als neue Zielgruppe in den Blick genommen haben, wird als weitere Option zur Stärkung beruflicher Bildung die Erleichterung von Übergängen aus der akademischen in die berufliche Bildung gesehen. Ein Beispiel für diese sogenannte reziproke Durchlässigkeit (vgl. BIBB 2017) findet sich in der Fortbildungsordnung zum/r geprüften Handelsfachwirt/-in von 2014. Bei dieser Aufstiegsfortbildung sind akademisch erworbene ECTS-Punkte förderlich für eine Prüfungszulassung (vgl. BGBl 2014).

Neben diesen verschiedenen Optionen, die letztendlich vor allem darauf ausgerichtet sind, die Attraktivität beruflicher Aus- und Fortbildung für junge Erwachsene zu steigern, lassen sich den Experteninterviews noch weitere

Gestaltungsoptionen entnehmen, die eher mit einem Paradigmenwechsel auf unternehmerischer Seite verbunden sind. So sehen einige der befragten Unternehmensvertreter(innen) auch die Option, dass sich Betriebe mehr für „neue“ Zielgruppen für die duale Berufsausbildung öffnen, wie bspw. Studienabbrecher(innen), leistungsschwächere Schulabsolvent(inn)en sowie Flüchtlinge. Teilweise wurde in den geführten Experteninterviews Skepsis diesen Zielgruppen gegenüber geäußert; dies gilt sowohl für die leistungsschwächeren Jugendlichen und Flüchtlinge als auch für die Studienabbrecher(innen). Einzelne der befragten betrieblichen Akteure haben mit diesen Zielgruppen jedoch bereits positive Erfahrungen gemacht und setzen im Unternehmen auf einen Mix aus leistungsstärkeren und eher leistungsschwächeren Auszubildenden, um das Lernen voneinander zu fördern. Ein Erfahrungsaustausch der Betriebe untereinander könnte hier vielleicht helfen, damit sich auch andere Unternehmen für „neue“ Zielgruppen öffnen.

Eng verbunden mit dieser Gestaltungsoption sind die verschiedenen (berufs-)bildungspolitischen Programme und Maßnahmen, die es bereits zur Integration dieser Zielgruppen in die berufliche Bildung gibt, wie bspw. die ausbildungsbegleitenden Hilfen oder die assistierte Ausbildung (siehe hierzu BMBF 2017, 81 ff.). Einigen der interviewten betrieblichen Akteure waren diese vorhandenen Unterstützungsstrukturen gar nicht bekannt, so dass mehr Transparenz in diesem Bereich dazu beitragen könnte, dass sich mehr Unternehmen für „neue“ Zielgruppen öffnen.

5. Fazit

Im Rückblick auf die einleitend benannten Forschungsfragen kann zusammenfassend festgehalten werden, dass in den untersuchten Einzelhandelsunternehmen berufliche Aus- und Fortbildung nach wie vor einen zentralen Stellenwert zur Deckung des betrieblichen Fachkräftebedarfs hat. Unter den untersuchten IKT-Unternehmen lässt sich hingegen teilweise ein abnehmender Stellenwert (in unterschiedlichem Ausmaße) beruflicher Bildung identifizieren; zugunsten dualer Studienangebote. Dennoch kann grundsätzlich keine Abkehr der Betriebe vom deutschen Qualifikationsmodell mit der starken Betonung des Erwerbs betrieblichen Erfahrungswissens identifiziert werden. Denn auch die dualen Studiengänge werden von den Unternehmen gleichfalls als „Ausbildung“ betrachtet, welche in ähnlicher Weise wie bei der dualen Berufsausbildung eine frühzeitige betriebliche Sozialisation und die Vermittlung betrieblichen Erfahrungswissens ermöglichen. Gleichwohl will die Mehrheit der befragten betrieblichen Akteure auch zukünftig an der dualen Berufsausbildung als betriebliche Qualifizierungsstrategie festhalten. Sie sehen das duale Berufsausbildungssystem auch in Zukunft als leistungsfähig

genug, um einen zentralen Beitrag zur Sicherung des benötigten Fachkräftebedarfs zu erbringen. Entsprechend besteht für sie gegenwärtig die größte Herausforderung darin, junge Erwachsene für eine duale Berufsausbildung zu gewinnen, denn diese fragen vermehrt duale Studienangebote nach.

Die in diesem Beitrag berichteten Erkenntnisse aus einem laufenden Forschungsprojekt sind aufgrund des Forschungsdesigns nicht als repräsentativ zu betrachten. Sie erlauben aber gleichwohl erste Einblicke in die Qualifizierungs- und Rekrutierungsstrategien der untersuchten Betriebe in Zeiten der Akademisierung.

Literatur

- Baethge, M. (2017). Wendepunkt in der deutschen (Berufs)Bildungsgeschichte. In W.-D. Webler (Hrsg.), *Leiden Sie unter Überakademisierung? – Notwendige Akademisierung oder "Akademisierungswahn"?* - Oder ein Drittes? *Ergebnisse des 10. Hochschulforums Sylt 2016* (S. 23–49). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.
- BGBI (2014) - Bundesgesetzblatt Jahrgang 2014 Teil I Nr. 20, ausgegeben zu Bonn am 16. Mai 2014, S. 527–531. *Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Handelsfachwirt und Geprüfte Handelsfachwirtin vom 13. Mai 2014*. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/tools/berufesuche/index.php/regulation/handelsfachwirt2014.pdf> [25.10.2017].
- Bosch, G. (2012). Gefährdung der Wettbewerbsfähigkeit durch zu wenige Akademiker: Echte oder gefühlte Akademikerlücke? In E. Kuda, J. Strauß, G. Spöttl & B. Kaßebaum (Hrsg.), *Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung* (S. 20–35). Hamburg: VSA.
- Bott, P. & Wünsche, T. (2014). Verdrängung oder Komplementarität? Rekrutierungsstrategien von Betrieben bei Positionen für gehobene Fachkräfte. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung* (S. 229–242). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2017). *Reziproke Durchlässigkeit. Einmal Hochschule und zurück*. Bonn. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/de/16603.php> [25.10.2017].
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Berufsbildungsbericht 2017*. Bonn.
- Dietzen, A., Lewalder, A. C. & Wünsche, T. (2013). Stabile Bedeutung beruflich-betrieblicher Bildung bei Ausdifferenzierung der Bildungswege. In E. Severing & U. Teichler (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt?* (S. 85–105). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Drexel, I. (2012). Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung. In E. Kuda, J. Strauß, G. Spöttl & B. Kaßebaum (Hrsg.), *Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung* (S. 36–51). Hamburg: VSA.
- Ehrke, M., Hageni, K.-H. & Heimann, K. (2011). *Die duale IT-Berufsausbildung in Deutschland im Kontext der Globalisierung. Fokuspapier zur IT-Berufsausbildung im Kontext der Globalisierung*. München: ISF München. Verfügbar unter www.globe-pro.de/cms/upload/PDFs/GlobeproPrint3_final_WebVersion.pdf [25.10.2017].

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdt. Verlag.
- Pfeiffer, S. (2015). Arbeit und Bildung. In R. Hoffmann & C. Bogedan (Hrsg.), *Arbeit der Zukunft. Möglichkeiten nutzen – Grenzen setzen* (S. 363–379). Frankfurt u.a.: Campus.
- Statistisches Bundesamt (2007). *Gliederung der Klassifikation der Wirtschaftszweige, Ausgabe 2008 (WZ 2008). Arbeitsunterlage*. Wiesbaden.
- Teichler, U. (1995). Qualifikationsforschung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 501–508). Opladen: Leske + Budrich.
- Troltsch, K. (2017). Betriebliche Ausbildungsbeteiligung – Ergebnisse der Beschäftigungsstatistik zur Ausbildungsbeteiligung. In BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 214–226). Bonn.
- Voss-Dahm, D. (2011). Die Bedeutung beruflicher Bildungsabschlüsse für die Karriere im Betrieb. In D. Voss-Dahm, G. Mühge, K. Schmierl & O. Struck (Hrsg.), *Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität* (S. 163–185). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolter, A. (2017). Akademisierung als Bedrohungsszenario oder analytisches Konzept? Die Perspektive der Hochschulforschung. In W.-D. Webler (Hrsg.), *Leiden Sie unter Überakademisierung? – Notwendige Akademisierung oder "Akademisierungswahn"? - Oder ein Drittes? Ergebnisse des 10. Hochschulforums Sylt 2016* (S. 73–98). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.

Schülervorstellungen als Ausgangspunkt inklusiven Fachunterrichts in bautechnischen Ausbildungsberufen

Christina Keimes, Volker Rexing und Jens Drescher

1. Ausgangslage

Die bildungspolitischen Debatten zur Inklusion haben inzwischen auch die berufliche Bildung erreicht. Sie adressieren gleichermaßen die berufliche Bildung im Allgemeinen und die berufsbildenden Schulen im Besonderen. Ausgehend von der Beobachtung, dass auf dem Ausbildungsmarkt auch zahlreiche Jugendliche ohne Behinderungen scheitern, wird auf ein erweitertes Inklusionsverständnis rekurriert. Demzufolge gilt es, grundsätzlich allen Menschen – unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Herkunft, Hautfarbe, ihren sozialen und ökonomischen Voraussetzungen, ihren besonderen Lernbedürfnissen etc. – gerechte Chancen auf die Entwicklung ihrer individuellen Potenziale zu ermöglichen und sie bei Bedarf individualisiert zu fördern. Mit Heterogenität und Vielfalt von Lernenden wertschätzend umzugehen, ist dabei selbstredend eine grundlegende Prämisse (vgl. Hinz 2013; Werning & Baumert 2013).

Ein Blick in die aktuelle Forschungslandschaft offenbart, dass im Hinblick auf eine inklusive Berufsbildung weiterhin viele offene Fragen bestehen (vgl. z. B. Niethammer & Friese 2017). Ein zentrales Desiderat ist in diesem Zusammenhang beispielsweise die Entwicklung von Leitlinien für einzelne Unterrichtsfächer (vgl. HRK & KMK 2015). Bislang fehlt es noch weitgehend an – insbesondere empirischen – Evidenzen für eine spezielle inklusive (Fach-)Didaktik (vgl. z. B. Baumert, Mashur, Möller, Riecke-Baulecke & Tenorth 2013; HRK & KMK 2015). Dies kann vor allem für die berufliche Bildung und insbesondere für die Didaktik der beruflichen Fachrichtungen konstatiert werden. Allerdings zeichnen sich zwei fachdidaktische Kernthemen ab, die sich im Kontext von Inklusion bzw. inklusiver Fachdidaktik als in besonderem Maße anschlussfähig erweisen: Dies ist zum einen die Identifikation von (kognitiven) Lernbarrieren (vgl. z. B. Nickolaus 2016) und zum anderen die Gestaltung differenzierter und individueller Lernwege (vgl. z. B. Niethammer & Langner 2017).

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Annahme, dass sich die Heterogenität Lernender stets in Abhängigkeit von einer konkreten Handlungssituation bzw. in Beziehung zu einem konkreten Lerngegenstand zeigt (vgl. Amrhein & Reich 2014; hierzu auch Nickolaus 2016). Dabei ist vor allem

das Verhältnis von Subjekt und Objekt bedeutsam. So müssen einerseits die individuellen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt und andererseits die sachlogischen Zusammenhänge der Aneignungsgegenstände rekonstruiert werden, um mögliche Lernhürden offenzulegen und diese sodann zum Ausgangspunkt für einen inklusionsorientierten Unterricht zu bestimmen (vgl. z. B. Niethammer & Frieze 2017).

2. Theoretischer Rahmen

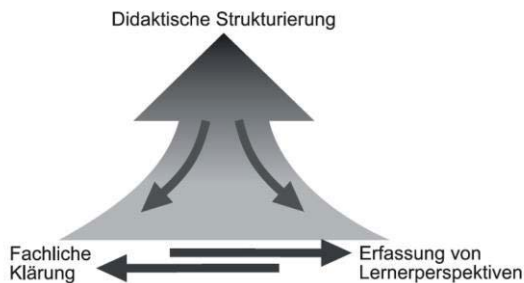
Auch die Didaktik der beruflichen Fachrichtung Bautechnik steht vor der Herausforderung, Inklusion in der beruflichen Aus- und Weiterbildung aus der ihr immanenten Perspektive zu fördern. Für die berufsbildenden Schulen (und die weiteren Lernorte) müssen Theorien und Praktiken entwickelt werden, die der Heterogenität der Lernenden Rechnung tragen (vgl. Keimes & Rexing 2016; hierzu auch Amrhein & Reich 2014). Diese Heterogenität bedarf zunächst einer adressaten- bzw. domänenspezifischen Konkretisierung (vgl. Keimes & Rexing 2016) als erster wesentlicher Schritt auf dem Weg zu einer inklusiven (Fach-)Didaktik der beruflichen Fachrichtung Bautechnik. Von besonderem Interesse ist hier die Identifikation subjektiver Lernbarrieren, um daraus Ansatzpunkte für eine individuelle Förderung gewinnen zu können (vgl. z. B. Nickolaus 2016; Niethammer & Langner 2017). Relevant erscheint in diesem Zusammenhang z. B. die Frage nach ggf. bearbeitungsbedürftigen Fehlkonzepten, deren Kenntnis für die Konzeptionierung von Lehr- und Lernprozessen bedeutsam ist (vgl. ebd.). Im Folgenden werden auf der Subjektseite – als eine Facette kognitiver Dispositionen – vorunterrichtliche Schülervorstellungen fokussiert.

Vorstellungen werden gemäß Gropengießer (vgl. z. B. Gropengießer 2008) als subjektive gedankliche Prozesse und Dispositionen gefasst, die aus einer konstruktivistischen Perspektive das Lernen und damit den Erwerb neuen Wissens maßgeblich beeinflussen. Die in diesem Beitrag fokussierten Schüler/innen in Fachklassen des Dualen Systems schöpfen dabei insbesondere aus beruflichen (lerngegenstandsbezogenen) Vorerfahrungen. Vorstellungen lassen sich hinsichtlich ihrer Komplexität differenzieren: Auf der niedrigsten Komplexitätsebene sind *Begriffe* als relativ einfache Elemente von Vorstellungen einzuordnen. Werden mehrere Begriffe durch Relationen miteinander verknüpft, werden diese als *Konzepte* bezeichnet. Sprachlich werden sie durch Sätze, Aussagen und Behauptungen expliziert. Sie selbst können wiederum Elemente komplexerer Vorstellungsmuster darstellen, der *Denkfiguren*. Konzepte und Denkfiguren können schließlich in Beziehung zueinander gesetzt und zu einer *Theorie* – als höchste Komplexitätsebene von Vorstellungen – zusammengefügt werden (vgl. z. B. Gropengießer 1997).

Als Lern- und Verstehenshilfen betrachtet können Vorstellungen die fachdidaktische Modellierung von Lehr-Lernarrangements unterstützen. An Lernervorstellungen anzuknüpfen bietet die Möglichkeit, angemessene schülerorientierte Vermittlungswege zu entwickeln. Einen Zugang zur Erfassung von Schülervorstellungen stellt das *Modell der Didaktischen Rekonstruktion* (MDR) dar (vgl. Abb. 1).

Der Modellrahmen der Didaktischen Rekonstruktion vereint im Kern drei Untersuchungsaufgaben, die eng aufeinander bezogene, wechselseitige Teile eines Systems darstellen. Diese Dreieitigkeit wird als fachdidaktisches Triplet bezeichnet und besteht aus (1) einer *fachlichen Klärung* im Sinne einer Rekonstruktion wesentlicher fachlicher Elemente, (2) einer *Lernpotenzial-Diagnose in Form von vorunterrichtlichen Schülervorstellungen* sowie (3) einer *didaktischen Strukturierung*.

Abb. 1: Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion



Quelle: Kattmann 2005, 168

Charakteristisch für das Modell ist die Interdependenz didaktischer und fachlicher Aspekte. D. h., die Ergebnisse der Teiluntersuchungen beeinflussen sich wechselseitig: „Aus fachdidaktischer Perspektive wird der wissenschaftliche Gegenstand in seinen bedeutsamen Bezügen wiederhergestellt, und es wird dann durch Rückbezug auf die verfügbaren Schülervorstellungen ein Unterrichtsgegenstand konstruiert“ (Gropengießer 1997, 11). Dabei folgt das Forschungsprogramm des MDR keiner linearen Abfolge, vielmehr stehen die drei Untersuchungsaufgaben in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander. D. h., jede Untersuchungsaufgabe wird soweit vorangebracht, wie es der Stand der Untersuchung in den jeweils anderen beiden Modulen erlaubt; die (vorläufigen) Ergebnisse einer Untersuchungsaufgabe werden dabei stets im Lichte der anderen Untersuchungsaufgaben betrachtet und ggf. korrigiert, um

auf diese Weise die angestrebte enge Verknüpfung von Schülervorstellungen und fachlichen Konzepten zu sichern (vgl. Kattmann & Gropengießer 1996).

Das MDR hat sich insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken als Forschungsparadigma etabliert und wird als theoretischer und methodischer Rahmen sowohl für die Unterrichtsplanung als auch für die fachdidaktische Lehr-Lernforschung verwendet (vgl. Reinfried, Mathis & Kattmann 2009). Zur Übertragbarkeit auf die Didaktiken beruflicher Fachrichtungen liegen bisher keine Studien vor. An diesen Forschungsstand anknüpfend wird nachfolgend der Arbeitsstand einer Pilotstudie zum MDR vorgestellt, die im Rahmen der Didaktik der beruflichen Fachrichtung Bautechnik modellkonform durchgeführt wurde. Die Studie erfolgte unter der leitenden Fragestellung, inwiefern das MDR ein Instrument zur Gestaltung inklusiven (Fach-)Unterrichts in der Didaktik der beruflichen Fachrichtung Bautechnik sein kann.

Aus Gründen einer schlüssigen Darstellung wird das oben beschriebene iterative Vorgehen mit wiederholten Bearbeitungsschritten der einzelnen Untersuchungsaufgaben nicht sichtbar. Vielmehr erfolgt – dem aktuellen Arbeitsstand entsprechend – eine Darstellung erster Ergebnisse, deren Ausführungen im Rahmen dieses Beitrags lediglich ausschnittshaft erfolgen können. Dabei liegt der Fokus auf den Schülervorstellungen, d. h. auf der Untersuchungsaufgabe *Erfassung der Lernerperspektive*.

3. Pilotstudie

3.1 Stichprobe

Durchgeführt wurde die Untersuchung mit 35 ausschließlich männlichen Auszubildenden zum Dachdecker, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung im 1. Ausbildungsjahr befanden. Erwartungskonform zeigten sich bei den Auszubildenden Unterschiede in der individuellen Bildungsbiografie, die u. a. auch die Altersspanne in der Stichprobe zwischen 16 und 26 Jahren erklärt. Die Studie zur Erprobung des Modells der Didaktischen Rekonstruktion erfolgte im Rahmen von Lernfeld 4 *Stahlbetonbauteile herstellen* (vgl. MSW NRW 2016) und fokussierte hier den inhaltlichen Schwerpunkt *Bewehren eines Stahlbetonbalkens*.

3.2 Fachliche Klärung

Die Analyse der fachlichen Vorstellungen erfolgte aus einer fachdidaktischen Blickrichtung entlang folgender Leitfragen:

- Welche fachwissenschaftlichen Aussagen liegen zu diesem Thema vor?
- Welche Genese, Funktion und Bedeutung haben die wissenschaftlichen Vorstellungen und in welchem Kontext stehen sie?
- Welche Fachwörter werden verwendet und welche Termini legen durch ihren Wortsinn lernhinderliche beziehungsweise lernförderliche Vorstellungen nahe (vgl. Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek 1997)?

Die Auswahl und Analyse der Inhalte erfolgte aus einer Vermittlungsperspektive und dokumentierte sich u. a. in einer bewussten Selektion der Quellentexte. Mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015) wurden sodann die fachwissenschaftlich bedeutsamen Konzepte systematisch und modellkonform herauspräpariert. Insgesamt wurden 22 fachliche Konzepte identifiziert.

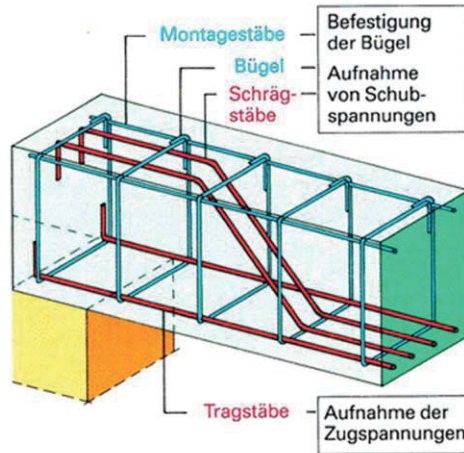
Tab. 1: Fachliche Konzepte (exemplarische Auswahl)

Lage der Biegezugbewehrung	Die Tragstäbe müssen hauptsächlich im unteren Bereich des Balkens liegen (Zugzone).
Form und Lage der Querkraftbewehrung	Die Querkraftbewehrung besteht aus vertikalen Stahlbügeln und aufgebogenen Bewehrungsstäben. <i>Die Maximalwerte der Querkraftbewehrung liegen im Auflagerbereich und im Bereich großer Einzellasten.</i>

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 1 zeigt exemplarisch die Konzepte *Lage der Biegezugbewehrung* und *Form und Lage der Querkraftbewehrung*, die exemplarisch erläutert und zu denen im weiteren Verlauf die Schülerkonzepte berichtet werden (vgl. ausführlich Keimes & Rexing 2018). Die für fachfremde Leser_innen daraus resultierende „Fremdheit“ bautechnischer Spezifika und Terminologien ist dem MDR (und insbesondere dem Prozessschritt der fachlichen Klärung) immanent und lässt sich an dieser Stelle nicht gänzlich vermeiden.

Abb. 2: Bewehrung eines Stahlbetonbalkens im Auflagerbereich



Quelle: Batran et al. 2016, 150

Abbildung 2 illustriert beispielhaft, wie nach aktuellem Stand der Forschung die Biegezug- und Querkraftbewehrung innerhalb eines Stahlbetonbalkens angeordnet ist. Dargestellt ist der Auflagerbereich eines Stahlbetonbalkens und die nach den gültigen technischen Regelwerken anzuordnende Bewehrung.

3.2 Erfassung der Lernerperspektiven

Die Untersuchungsaufgabe der Erfassung von Lernerperspektiven zielte auf vorunterrichtliche Vorstellungen, über die Auszubildende zum Thema *Bewehren eines Stahlbetonbauteils* verfügen. Entsprechend lautete die übergeordnete Fragestellung: Welche Vorstellungen zum *Bewehren eines Stahlbetonbauteils* zeigen sich bei den Auszubildenden? Konkretisiert im Hinblick auf den exemplarisch fokussierten Schwerpunkt und die hier gewählten Konzepte lautete die Fragestellung: Welche vorunterrichtlichen Vorstellungen haben die Auszubildenden zur *Lage der Biegezugbewehrung* und *Form und Lage der Querkraftbewehrung*?

3.3 Methode

Das Ziel bei der Erhebung der Lernerperspektive bestand im Erfassen der Tiefe und Qualität subjektiver Denkstrukturen. Demzufolge kamen hier nur qualitative Erhebungsinstrumente in Frage, die es ermöglichten, individuelle Vorstellungen im Zusammenhang mit dem Thema zu erfassen (vgl. z. B. Flick 2005). Die Erhebung der Schülervorstellungen erfolgte mithilfe von leitfadengestützten halbstrukturierten Interviews in Kleingruppen mit drei bis vier Auszubildenden. Der entsprechende Interviewleitfaden orientierte sich inhaltlich stringent an den im Rahmen der fachlichen Klärung herauspräparierten fachlichen Konzepten. Der Leitfaden beinhaltete verschiedene Interventionsmodi: Leitfragen und Erzählimpulse regten die Auszubildenden an, ihre Auffassungen im Gesprächsverlauf konsequent und schlüssig zu entwickeln. Innerhalb der Interviews wurden zusätzliche Materialien integriert, die gedankliche Anregungen boten und inhaltliche Aspekte fokussierten und dadurch auch ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit der Interviews sicherten. Mithilfe von selbst angefertigten Skizzen konnten die Auszubildenden überdies ihre Vorstellungen visualisieren. Hinzu kamen spontane Ad-hoc-Interventionen, die für die Themenstellung oder für die Aufrechterhaltung der Gespräche bedeutsam waren und situationsgerecht eingesetzt wurden. Die Interviews wurden durch Tonaufnahmen gesichert und anschließend vollständig transkribiert. Bei der Überführung der sprachlichen Äußerungen in eine schriftliche Form wurde zwar der Dialekt bereinigt, Stil und Satzbaufehler wurden zunächst allerdings nicht behoben, da Wortlaut und Ausdrucksweise für die Interpretation der Äußerungen bedeutsam erschienen (vgl. z. B. Frerichs 1999). Das weitere Auswertungsverfahren erfolgte theoriekonform in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015). Hierbei wurden in einem ersten Schritt die Aussagen thematischen Komplexen zugeordnet mit dem Ziel, „in einer schülernahen Sprache deren Denkgebäude darzustellen“ (Gropengießer 2001, 146). In einem zweiten Schritt wurden im Rahmen der Explikation die spezifischen Vorstellungsstrukturen interpretativ erschlossen und in einem dritten Schritt auf der Ebene von Einzelkonzepten strukturiert.

Zu den fachwissenschaftlichen Konzepten *Lage der Biegezugbewehrung* und *Form und Lage der Querkraftbewehrung* konnten aus der Synopse der Interviewtranskriptionen insgesamt acht verschiedene Schülerkonzepte herauspräpariert werden (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Schülerkonzepte zu den fachlichen Konzepten Lage der Biegezugbewehrung und Form und Lage der Querkraftbewehrung

-
1. Die Anordnung ist ein Käfig, d. h., es liegen horizontale Stäbe übereinander, die mit vertikalen Stäben verbunden sind.
-
2. Die Anordnung der Bewehrung gleicht einem Korb, d. h., mehrere Stäbe liegen horizontal übereinander und sind mit vertikal ausgerichteten Stäben (Bügel) umschlossen. Der sog. Korb ist von innen hohl.
-
3. Es liegen jeweils zwei horizontale Stäbe im oberen und im unteren Bereich, die mit vertikalen Stäben verbunden sind.
-
4. Die Anordnung der Bewehrung erfolgt als Dreieck.
-
5. Im unteren Bereich liegen horizontale Stäbe und vertikale Stäbe reichen vom unteren Bereich des Stahlbetonbalkens in die Mauer.
-
6. Die Anordnung erfolgt als Raster/Gitter/Netz/Korb, d. h., es gibt horizontal liegende Stäbe und vertikale Stäbe/Querstreben, die die horizontalen Stäbe verbinden.
-
7. Die Anordnung erfolgt als horizontal liegende Matten, die mit Querstreben verbunden sind.
-
8. Horizontal liegen Matten übereinander und an den Seiten des Stahlbetonbalkens liegen Matten vertikal.
-

Quelle: eigene Darstellung

3.3 Verknüpfung von wissenschaftlichen und Schülerkonzepten

Die Verknüpfung der fachlichen Vorstellungen mit den Schülervorstellungen orientierte sich entlang folgender Leitfragen:

- Welche Korrespondenzen zwischen den fachwissenschaftlichen Konzepten und den Schülervorstellungen werden bei deren Verknüpfung deutlich?

- Welche Korrespondenzen können bei der Vermittlung des Themas *Bewehren eines Stahlbetonbalkens* lernförderlich sein und wo sind Lernschwierigkeiten voraussehbar? (vgl. Gropengießer 1997)

Methodisch erfolgte die Verknüpfung mithilfe des sog. wechselseitigen Vergleichs (vgl. z. B. Gropengießer 1997). Der Vergleich folgt der Grundannahme, dass lebensweltliche und fachliche Vorstellungen als gleichwertig zu betrachten sind und als solche zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die Korrespondenzen zwischen den Schülervorstellungen und fachlichen Vorstellungen werden hinsichtlich der Kategorien *Eigenheiten*, *Gemeinsamkeiten*, *Verschiedenheiten* und *Begrenztheiten* (vgl. z. B. Kattmann et al. 1997) ermittelt.

Das In-Beziehung-Setzen der Vorstellungen erfolgte auf der Grundlage der vorausgehend erschlossenen Konzepte als gemeinsame Ebene. Nachfolgend wird dieses Vorgehen anhand von zwei Schülervorstellungen kursorisch illustriert:

Schülerkonzept 2:

Die Anordnung der Bewehrung gleicht einem Korb, d. h., mehrere Stäbe liegen horizontal übereinander und sind mit vertikal ausgerichteten Stäben (Bügel) umschlossen. Der sog. Korb ist von innen hohl.

Vierecke, da hat man an jeder Ecke 'ne Stange und in der Mitte [...] so Körbe hab' ich auch schon mal gebunden. [...] da kommen dann unten so Abstandhalter noch rein, wo der Korb dann auch drauf sitzt, wenn man gießt. Und da sind hier unten, dann kommt der, der gebundene Korb an sich aus den Eisenstangen und den, äh, viereckig gebogenen Eisenstangen, die dann verrödet wurden, ja, mit so 'n paar Querstangen drin (L2.II.S1).

Offenkundig stellt sich der Schüler die Bewehrung des Stahlbetonbalkens als Korb vor. Wie aus der Schülerzeichnung hervorgeht, besteht der sog. Korb aus horizontal und vertikal liegenden Stäben.

Hier offenbart der wechselseitige Vergleich einige *Gemeinsamkeiten* zwischen der Schülervorstellung und dem fachwissenschaftlichen Konzept: Die eingezeichneten Stäbe stimmen mit dem fachwissenschaftlichen Konzept dahingehend überein, dass – theoriekonform – im unteren und oberen Bereich des Stahlbetonbalkens horizontale Bewehrungsstäbe eingelegt werden.

Eine weitere Gemeinsamkeit betrifft die vertikalen Stäbe: Aus fachwissenschaftlicher Sicht werden die (horizontalen) konstruktiven Stäbe im oberen Bereich des Stahlbetonbalkens mit den horizontalen Tragstäben im unteren Bereich durch Bügel umschlossen. Die Schüler beschreiben die Bewehrung als *gebundenen Korb*. In diesem Zusammenhang verwenden einige Schüler auch den Begriff *Bügel*. In der Schülerzeichnung sind im Auflager-

bereich schräg eingezeichnete Stäbe erkennbar. Diese stimmen mit den Schrägstäben an den Auflagern überein, die gemäß den fachwissenschaftlichen Vorstellungen zusammen mit den vertikalen Stahlbügeln die Schubspannungen aufnehmen bzw. die Querkraftbewegung bilden.

Ebenso stellt sich der Schüler – theoriekonform – im Balkeninneren keine Stäbe vor, denn der *Korb* ist im Inneren hohl. Jedoch wird die Bedeutung der Schrägstäbe und Stahlbügel nicht vom Schüler explizit erklärt. Dies stellt wiederum eine *Begrenztheit* der Schülervorstellung dar.

Schülerkonzept 4:

Die Anordnung der Bewehrung erfolgt als Dreieck.

Also ich hab' versucht Dreiecke oder ja Stahlträger eben so da reinzupacken, dass ja, das Gewicht von der Mitte halt nach außen verteilt wird und ja durch [...] hab' ich halt mal früher gelernt, dass 'n Dreieck das Gewicht am besten verteilen kann (L1.I6.S3).

Der Lernende stellt sich offenkundig vor, dass eine mittige Last als ein Dreieck abgetragen wird. Er leitet daraus ab, dass die Bewehrung in einem Stahlbetonbalken demzufolge auch einem Dreieck gleichen müsse. Diese Vorstellung korrespondiert jedoch nicht mit der fachwissenschaftlichen Theorie und stellt insofern eine *Eigenheit* der Schülervorstellung dar. Überhaupt zeigen sich kaum *Gemeinsamkeiten* zwischen der Schülervorstellung und dem fachwissenschaftlichem Konzept. Gemäß der Vorstellung des Schülers gibt es keine horizontalen Stäbe und auch keine Bügel, sondern die Bewehrungsstäbe – hier im Übrigen als Stahlträger bezeichnet – verlaufen diagonal als Dreiecke von der Mitte des Stahlbetonbalkens zur unteren Seite des Balkens. *Begrenztheiten* zeigen sich bei dieser Vorstellung u. a. dahingehend, dass der Schüler nicht verschiedene Formen und Funktionen von Bewehrungselementen voneinander unterscheidet und den Begriff Stahlträger nicht korrekt verwendet.

4. Diskussion und Ausblick

Rekurrierend auf die leitende Frage der hier berichteten Pilotstudie, inwiefern das MDR ein Instrument zur Gestaltung inklusiven (Fach-)Unterrichts in der Didaktik der beruflichen Fachrichtung Bautechnik sein kann, ist das Modell als durchaus ertragreich einzuschätzen. Es leistet einen Beitrag, das Denken der Lernenden klarer erkennbar und verständlicher zu machen, weil neue Einsichten in die Vorstellungen der Lernenden gewonnen werden können. In diesem Zusammenhang erlaubt das Modell zum einen, über die Erhebung der

Lernerperspektiven und die fachliche Klärung (sub)domänenspezifische Lernbarrieren und Lernpotenziale zu erfassen. Dabei wird das Herstellen von Anschlussfähigkeit an Schülerkonzepte unter Berücksichtigung der fachlichen Klärung von Unterrichtsinhalten als eine explizit fachdidaktische Aufgabe wahrgenommen. Im Rahmen der Didaktischen Strukturierung können beide Vorstellungsbereiche zu einer neuen Qualität gelangen, Lehr-Lernsituationen empirisch fundiert strukturiert und unterrichtliche Leitideen formuliert werden.

Zum anderen ist für das Modell der wertschätzende Umgang mit Vielfalt charakteristisch, und zwar in zweifacher Hinsicht: *Erstens* wird Heterogenität explizit berücksichtigt bzw. die Schülervorstellungen werden zum Ausgangspunkt für die Planung und Gestaltung von Unterricht gewählt. *Zweitens* bietet die Vielfalt an Schülervorstellungen einen Fundus für den Unterricht, der es erlaubt, inhaltliche Bezüge zu Schülervorstellungen herzustellen und über das Anknüpfen an Schülervorstellungen die Lernmotivation zu fördern. Die Diversität der Vorstellungen eröffnet z. B. die Möglichkeit, die Lernenden ausgehend von ihren Vorstellungen zur Nachdenklichkeit und zum *Lernen am Widerspruch* zu führen. So könnte es beispielsweise lohnenswert sein, mit den Lernenden darüber zu diskutieren, wie bestehende (insbesondere theoriefernere) Vorstellungen zustande gekommen sind. Die Diskussion verschiedener Vorstellungen kann bei den Lernenden selbst den Wunsch nach einer Konzeptänderung wecken und ihnen einen eben solchen Wechsel einsichtig machen (vgl. z. B. Hilge, Baalman, Frechrichs, Gropengießer & Kattmann 1998, 8). Als lernförderlich dürfte sich darüber hinaus erweisen, bestimmte komplexe fachliche Zusammenhänge (z. B. Längs- und Querschubspannungen im Balken) durch entsprechende Visualisierungen bzw. Computersimulationen zu illustrieren, um den Verlauf von Kräften sichtbar zu machen und/oder von den Lernenden selbst erforschen zu lassen (vgl. z. B. Bader 2002; Bonz 2009).

Allerdings geht mit dem Fokus auf Schülervorstellungen eine beschränkte Reichweite des Modells einher. So besteht weiterhin die Notwendigkeit einer individualisierten Diagnostik, insbesondere im Hinblick auf weitere Facetten kognitiver Dispositionen, die inhaltlich relevant sind (z. B. mathematische Kompetenzen), aber hier nicht berücksichtigt werden. Auch ist fraglich, inwieweit das Modell der Didaktischen Rekonstruktion im Rahmen authentischen Unterrichts praktikabel ist, da sich insbesondere die Erfassung und Analyse der Schülervorstellungen als zeit- und arbeitsintensiv erwiesen hat. Darüber hinaus ist zu bemerken, dass direkte didaktisch-methodische Konsequenzen für inklusiven (Fach-)Unterricht nur bedingt ableitbar sind (vgl. Gropengießer 1997; 2001). Generell lassen sich aus den hier angedeuteten Ergebnissen keine Rezeptologien ableiten, die unabhängig von den spezifischen didaktischen Settings und Adressatengruppen verwertbar wären. Der zentrale (fach-)didaktische Ertrag liegt in der Hinweisqualität zu potentiellen

Lernbarrieren, der über weitere ähnliche Studien und ergänzende diagnostische Zugänge (z. B. der Methode des Lauten Denkens bei der Lösung berufsfachlicher Aufgaben) weiter verdichtet werden muss (vgl. hierzu auch Nickolaus 2016).

Letztendlich ist die Studie als Versuch zu verstehen, aus empirischer Perspektive (kognitive) Heterogenität im Konglomerat einer inklusiven Fachdidaktik zu konkretisieren. Dabei steht außer Frage, dass dies selbstredend einhergehen muss mit einer grundlegenden theoretisch-konzeptionellen Weiterentwicklung einer inklusiven Fachdidaktik.

In diesem Kontext stellen sich insbesondere zwei Fragen: zum einen wäre zu klären, wie die keineswegs neuen Diskurse zu den Prinzipien innere Differenzierung, adaptiver Unterricht, individuelle Förderung und Schülerorientierung im Kontext einer inklusiven Fachdidaktik ggf. neu zu konnotieren wären. Zum anderen ist zu klären, wie eine Reintegration der hier fokussierten Mikroebene in die weiteren Handlungsebenen einer inklusiven Berufsbildung (vgl. Niethammer & Friese 2017) sinnhaft erfolgen könnte.

Literatur

- Amrhein, B. & Reich, K. (2014). Inklusive Fachdidaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 31–44). Münster: Waxmann.
- Bader, R. (2002). Handlungsorientierung in der Berufsbildung. Variantenreiche Ausprägungen. *Die berufsbildende Schule*, 54(3), 71–73.
- Batran, B., Bläsi, H., Frey, V., Hillberger, G., Hühn, K., Köhler, K., Kraus, E., Rothacher, G. & Stumm, K.-M. (2016): *Lernfeld Bautechnik; Grundstufe* (Bd. 13). Hamburg: Handwerk und Technik GmbH.
- Baumert, J., Mashur, V., Möller, J., Riecke-Baulecke, T. & Tenorth, H.-E. (2013): *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven*. Oldenburg.
- Bonz, B. (2009). *Methodik Lern-Arrangements in der Berufsbildung* (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider.
- Flick, U. (2005). *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Freirichs, V. (1999). *Schülervorstellungen und wissenschaftliche Vorstellungen zu den Strukturen und Prozessen der Vererbung – ein Beitrag zur Didaktischen Rekonstruktion*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Gropengießer, H. (1997). *Didaktische Rekonstruktion des >>Sehens<<*. Oldenburg.
- Gropengießer, H. (2001). *Didaktische Rekonstruktion des Sehens: Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion* (Bd. 1). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Gropengießer, H. (2008). *Wie man Vorstellungen der Lerner verstehen kann* (Bd. 4). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

- Hilge, C., Baalmann, W., Frechrichs, V., Gropengießer, H. & Kattmann, U. (1998). Schülervorstellungen als Bausteine und Gedankengebäude – Bereichsspezifität und Kontextabhängigkeit in den Bereichen Mikrobiologie, Evolution und Genetik. *Oldenburger Vordrucke* 364, 1–11.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion* (2013). Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> [02.11.2017].
- Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz (HRK & KMK) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt, Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [02.11.2017].
- Kattmann, U. (2005). Lernen mit anthropomorphen Vorstellungen? – Ergebnisse von Untersuchungen zur Didaktischen Rekonstruktion in der Biologie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 11, 165–174.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3–18.
- Kattmann, U. & Gropengießer, H. (1996). Modellierung der didaktischen Rekonstruktion. R. Duit & C. von Rhöneck (Hrsg.), *Lernen in Naturwissenschaften* (S. 180–204). Kiel.
- Keimes, C. & Rexing, V. (2018). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion im inklusiven Fachunterricht – eine Pilotstudie in der (Fach-)Didaktik Bautechnik. (zur Veröffentlichung angenommen in *Journal of Technical Education*).
- Keimes, C. & Rexing, V. (2016). Heterogenität – domänenspezifische Konkretisierung eines komplexen Phänomens im Berufsfeld Bautechnik als Basis einer inklusiven Fachdidaktik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30, 1–13. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe30/keimes_rexing_bwpat30.pdf [18.10.2016].
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse; Grundlagen und Techniken* (Bd. 12). Klagenfurt: Beltz.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2016). *Bildungsplan zur Erprobung. Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung, die zum Berufsschulabschluss und zum mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) oder zur Fachhochschulreife führen. Fachbereich: Technik/Naturwissenschaften. Dachdeckerin/Dachdecker*. Düsseldorf. Verfügbar unter https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/a/dachdecker.pdf [02.11.2017].
- Nickolaus, R. (2016). Barrieren bei der Bewältigung berufsfachlicher Aufgaben. Ausgewählte Ergebnisse aus quantitativen und qualitativen Analysen und ihr didaktisches Potential. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112(2), 167–183.
- Niethammer, M. & Friese, M. (2017). Didaktik inklusiver Berufsbildung; Handlungsbezüge und Lehr-Lern-Settings. *berufsbildung*, 166, 4–8.
- Niethammer, M. & Langner, A. (2017). Inklusion als fachdidaktischer Anspruch. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 63–77).

- Reinfried, S., Mathis, C. & Kattmann, U. (2009). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 404–414.
- Werning, R. & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Schulmanagement-Handbuch: Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S. 38–55). München: Oldenbourg.

Prozessorientiertes Lernhandeln mit ERP-Software

Mandy Hommel

1. Einleitung

Reale Produktionsprozesse werden zunehmend digital gesteuert und evolvieren zur smarten Produktion. Reale und virtuelle Objekte sind dabei in Cyber-Physical Systems (CPS) über Informationsnetze verbunden und interagieren digital (Baheti & Gill 2011). Um diese Vision in Unternehmen umzusetzen und effizient zu gestalten, ist eine prozessorientierte Ausrichtung der Unternehmen erforderlich (Gaitanides & Ackermann 2004). Unternehmen müssen dazu über die erforderliche informationstechnische Infrastruktur verfügen. Neben entsprechender Hardware ist die Software erforderlich, mit der Geschäftsprozesse in geeigneter Weise gesteuert und abgebildet werden können. Die Ausrichtung auf funktionsübergreifende und digital gesteuerte Geschäftsprozesse hat Konsequenzen für die berufliche Arbeit und Bildung. Wo vormals betriebliche Funktionen die Arbeitsorganisation prägten, findet man nun die Orientierung an Geschäftsprozessen (Rebmann & Tenfelde 2008). In der beruflichen Bildung dienen Arbeits- und Geschäftsprozesse als curricularer Referenzrahmen für Lehr-Lern-Prozesse (Rebmann & Schlömer 2009).

Problem- und handlungsorientierte Lernumgebungen simulieren situiert und realitätsbezogen die Steuerung von Geschäftsprozessen mithilfe integrierter Unternehmenssoftware (vgl. Sembill & Frötschl 2018). Solche Lernumgebungen ermöglichen es den Lernenden, ein geschäftsprozessorientiertes Unternehmensverständnis zu entwickeln. Anstatt so handlungsorientiertes und arbeitsanaloges Lernen zu ermöglichen (Gudjons 2014; Tramm 2009), sind in der Praxis jedoch eher „halbherzige Schulungen“ (Hilgenberg 2014) zu Enterprise Resource Planning-Software (ERP-Software) in Form von einfachen Klick- und Orientierungskursen zu beobachten. Allerdings ist die Einführung einer ERP-Software in Unternehmen häufig mit Problemen verbunden (Janzen, Müller, Prümper & Stein 2005), die aus erforderlichen organisatorischen Anpassungen, veränderten Prozessabläufen, Abstimmungsproblemen bei der Softwareeinführung etc. resultieren können (Hilgenberg, 2014). Ein Erfolgsaspekt ist die Qualifizierung zukünftiger Anwender/-innen. Es ist davon auszugehen, dass ein erfolgreiches Handeln in Geschäftsprozessen die umfassende Kenntnis dieser voraussetzt. Der erfolgreiche Umgang mit ERP-Software erfordert damit – neben der Kenntnis der Softwarefunktionalität – insbesondere ein Verständnis für die zu steuernden Geschäftsprozesse, die bereits im Lernprozess erfahrbar sein sollten. Für Unternehmen stellt sich daher nicht

nur die Frage, welche Software geeignet ist, sondern auch die didaktische Frage, wie potenzielle Anwender/-innen den Umgang mit ERP-Software erlernen sollten (Sembill & Frötschl 2018). In diesem Kontext ist auch über die soziale Organisation des Lernhandelns zu entscheiden. Dazu ist z. B. zu hinterfragen, inwiefern die soziale Interaktion mit einem Lernpartner motivieren und das Lernen unterstützen kann (Konrad 2014).

Ein komplexes Forschungsprojekt widmet sich daher der Frage, mit welchem didaktischen Orientierungsrahmen Lernhandeln mit ERP-Software besser gefördert werden kann: mit problemorientierten Lernumgebungen, orientiert an ganzheitlichen Geschäftsprozessen, oder durch traditionelle Klickschulungen, die schrittweise mit den Softwarefunktionen vertraut machen. Dieser Beitrag fokussiert das Erinnern und Anwenden des Gelernten, die soziale Organisation des Lernprozesses und das Verständnis für Geschäftsprozesse.

2. Prozessorientierung als didaktischer Rahmen

Die Prozessorientierung, die seit den 1990ern Einzug in die Betriebswirtschaftslehre und in die Aufbauorganisation von Unternehmen gehalten hat, folgt dem Paradigmenwechsel vom Denken in (Unternehmens-)Funktionen hin zu funktionsübergreifenden Geschäftsprozessen (u. a. Pongratz 2012). Betriebliche Prozesse (Ablauforganisation) bestimmen damit maßgeblich die Aufbauorganisation (Gaitanides & Ackermann 2004). Kernprozesse repräsentieren die „Kernleistung“ (ebd., 16) des Unternehmens und Supportprozesse interne Leistungsprozesse.

Begrifflich ist weiter zwischen Arbeits- und Geschäftsprozessen zu unterscheiden. Während Arbeitsprozessen eine gewerbliche Prozessperspektive im Sinne der Transformation von Material zugrunde liegt, basiert die kaufmännischen Perspektive auf der Steuerung von Informationsströmen in Geschäftsprozessen, die mit den Real- und Nominalgüterströmen und der Wertschöpfung verbunden sind (Tramm 2009). Die Vorgangsketten solcher Prozesse können mithilfe von ERP-Software, für Supportprozesse im Bereich des Personalmanagements bspw. SAP ERP HCM, bearbeitet werden. Um potentielle Anwender/-innen im Umgang mit ERP-Software zu qualifizieren, liegt es nahe, Geschäftsprozesse als didaktischen Rahmen zu nutzen und Lernumgebungen arbeitsanalog zu gestalten. Dazu sind zunächst die relevanten Prozesse zu analysieren, zu strukturieren und Problemstellungen für das Lernhandeln zu konstruieren (Hommel 2017). Lernen kann so ganzheitlich an Arbeits- und Geschäftsprozessen, realer Komplexität und vollständigen Handlungen ausgerichtet werden (Dehnbostel 2007). Ein weiterer Aspekt arbeitsanaloger Gestaltung greift die Kooperation von Mitarbeiter/-innen in Geschäftsprozessen eines Unternehmens auf: die Kooperation mit einem/r Lernpartner/-in. Dadurch

werden Austausch und Reflexion im Lernprozess ermöglicht (Borsch 2015; Hasselhorn & Gold 2013). Obwohl in vielen Studien kooperativ Lernende Überlegenheit gegenüber einzeln Lernenden zeigten (u. a. Lou, Abrami & d'Apollonia 2001; Hattie 2012), sind diese Ergebnisse nicht generalisierbar (Konrad 2014). Zudem wird die Wirksamkeit kooperativen Lernens durch verschiedene Aspekte beeinflusst (Renkl & Mandl 1995): Lernende müssen über die Fertigkeiten und die Bereitschaft zur Kooperation verfügen sowie zur Kooperation aufgefordert werden (spontane Interaktion ist eher selten; King 2007). Es bedarf zudem anspruchsvoller Lernaufgaben, die Kooperation erfordern (Dubs 2009, 197), und dennoch eine identifizierbare Einzelleistung ermöglichen. Durch eine arbeitsanaloge Ausgestaltung können Lernende in realitätsnahen Strukturen und Prozessen handelnd lernen (Achtenhagen et al. 1992). Eine derart konzipierte, handlungs- und problemorientierte Lernumgebung (u. a. Klausner 1998), die das Handeln in Geschäftsprozessen und die soziale Interaktion mit einem Lernpartner berücksichtigt, macht ERP-Software in einer Simulationsumgebung realitätsnah erfahrbar. Sie berücksichtigt mit Situiertheit und Authentizität, multiplen Kontexten und Perspektiven, Kooperation und instruktionaler Unterstützung die Leitlinien der Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen (Reinmann & Mandl 2006). Aus gemäßigt konstruktivistischer Sicht sollte eine solche Lernumgebung besonders geeignet sein, den Aufbau und die Anwendung neuen Wissens und neuer Fertigkeiten zu unterstützen.

Im Gegensatz zu handlungs- und problemorientierten Lernumgebungen für ERP-Software (nachfolgend als prozessorientiert bezeichnet) sind die in der Praxis häufig anzutreffenden Anwenderschulungen als Klick- und Orientierungsschulungen (nachfolgend als funktionsorientiert bezeichnet) eher darauf ausgerichtet, den potentiellen Nutzer kleinschrittig und i. d. R. ohne Interaktion mit einem Lernpartner mit der Software vertraut zu machen. Lernprozesse sind somit weniger an beruflichen Handlungen (u. a. Tramm 2009), sondern vielmehr an einzelnen Softwarefunktionen und deren Organisationskriterien orientiert (z. B. dem Aufbau des Menübaumes). ERP-Software ist zwar darauf ausgerichtet, die Prozessorientierung zu unterstützen, jedoch müssen Lernprozesse nicht zwangsläufig prozessorientiert konstruiert sein. In diesem Fall besteht jedoch die Gefahr, dass Lernende eine fragmentierte Sicht auf Arbeits- und Geschäftsprozesse entwickeln (Tramm 2009), die einer für erfolgreiches Geschäftsprozessmanagement erforderlichen ganzheitlichen Perspektive auf Geschäftsprozesse abträglich ist.

3. Methode

Mit Blick auf das Vorgenannte sollen folgende Forschungsfragen in diesem Beitrag beantwortet und folgende Hypothesen geprüft werden:

1. Ist *prozessorientiertes Lernen* funktionsorientiertem Lernen in Bezug auf das Erinnern und Anwenden des Gelernten überlegen? Hypothese $H_{1,1}$: Prozessorientiert Lernende erreichen einen höheren Lernerfolg als funktionsorientiert Lernende.
2. Erreichen Lernende mit einem Lernpartner (*dyadisch*) einen höheren Lernerfolg als *einzel*n Lernende in Bezug auf das Erinnern und Anwenden? Hypothese $H_{2,1}$: Dyadisch Lernende erreichen einen höheren Lernerfolg als einzeln Lernende.
3. Erreichen *einzel*n Lernende in der *Prozessorientierung* einen höheren Lernerfolg als in der Funktionsorientierung? Hypothese $H_{3,1}$: Einzeln Lernende erreichen einen höheren Lernerfolg in der prozessorientierten als in der funktionsorientierten Bedingung.
4. Erreichen *dyadisch* Lernende in der *Prozessorientierung* einen höheren Lernerfolg als in der Funktionsorientierung? Hypothese $H_{4,1}$: Dyadisch Lernende erreichen einen höheren Lernerfolg in der prozessorientierten als in der funktionsorientierten Bedingung.

Das Vorgehen zur Beantwortung der Forschungsfragen folgt einem 2x2-faktoriellen Design (Abb. 1) mit den Faktoren Lernbedingung (Stufen: funktions- und prozessorientiert) und Sozialform (einzel und dyadisch Lernende). Dazu wurden zwei Erhebungen durchgeführt. Die erste Studie fand im Dezember 2014 statt. Eine zweite Studie wurde im Dezember 2016 durchgeführt.

Abb. 1: 2x2-faktorielles Design

		Sozialform	
		Dyadisch	Einzeln
Lernbedingung	Prozessorientiert (ProzO)	PrD	PrE
	Funktionsorientiert (FunkO)	FoD	FoE

Quelle: eigene Darstellung

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe der ersten Studie umfasste 100 Studierende (65 w, 35 m, Alter $M = 23$), die zweite Studie 69 Studierende (48 w, 21 m, Alter $M = 22$) grundständiger wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge der TU Dresden (Tab. 1). Die Aufteilung der Probanden auf die Experimentalgruppen erfolgte zufällig (Rost 2013).

Tab. 1: Übersicht über die Stichprobe in Studie 1 und Studie 2

		Studie 1					Studie 2				
		FoE	FoD	PrE	PrD	Σ	FoE	FoD	PrE	PrD	Σ
Alter	M	23	23	23	23	23	22	22	23	23	22
Geschlecht	w h	21	21	9	14	65	15	20	5	8	48
	m h	8	10	12	5	35	4	7	3	7	21
Σ	n	29	31	21	19	100	19	27	8	15	69

Quelle: eigene Darstellung

3.2 Konzeptionen der Lehrveranstaltungen

Zwei verschiedene Konzeptionen der Lernumgebung zu SAP ERP HCM kamen zum Einsatz: eine funktionsorientierte und eine prozessorientierte Konzeption (Hommel 2017). Die Lernzeit umfasste jeweils 270 Minuten. Für beide Konzeptionen wurde die IDES AG¹ als SAP-Modellunternehmen genutzt. Das Lernen im Modell wurde durch das Lernen am Modell in einer begleitenden Vorlesung zu den Grundlagen des Personalmanagements ergänzt (Achtenhagen et al. 1992).

Die funktionsorientierte Konzeption machte die Lernenden anhand der Personal- und Softwarefunktionen kleinschrittig mit der Software vertraut. Der Ausgestaltung liegt eine Anwenderschulung² zugrunde, in der die Lernenden mithilfe stark strukturierter und kleinteiliger Arbeitsaufgaben, die die Vorgehensweise in der Software (z. B. das Kopieren einer Planstelle) abbilden, lernen.

In der prozessorientierten Konzeption lösten die Lernenden in der Rolle eines/r fiktiven Mitarbeiter(s)/in im Personalmanagement komplexe, arbeits-

1 IDES steht für International Demonstration and Education System (SAP, o. D.).
2 Die Anwenderschulung in der funktionsorientierten Konzeption wird seit vielen Jahren in der Hochschullehre der TU Dresden genutzt. Bei der prozessorientierten Konzeption handelt es sich um eine handlungs- und problemorientierte Neukonzeption.

analoge Problemstellungen der Personalbeschaffung und der Personalbetreuung, basierend auf realitätsnahen Recruiting-Prozessabläufen in Unternehmen (Hommel 2017). Ein Manual zu SAP ERP HCM stand zur Verfügung.

3.3 Erhebungsinstrumente und Untersuchungsablauf

Vor Beginn der Lehrveranstaltungen wurden Vorwissen und vorhandene Fähigkeiten im Umgang mit SAP ERP HCM mithilfe eines Pretests erfasst. Eine Woche nach den Lehrveranstaltungen bearbeiteten die Teilnehmenden einen Posttest zum Umgang mit SAP ERP HCM. Pre- und Posttest wurden als Paralleltests konzipiert. Die Fähigkeit zum Umgang mit SAP ERP HCM wurde durch Items verschiedener Dimensionen kognitiver Prozesse (Anderson & Krathwohl 2001) operationalisiert. Vier Items erforderten das Erinnern von Fakten und Prozeduren (nachfolgend *Erinnern*³), vier weitere Items das Anwenden und Analysieren (nachfolgend *Anwenden*⁴). Mit drei zusätzlichen Items im Posttest bewerteten die Probanden die Software, einschließlich wahrgenommener Vor- und Nachteile, schätzten ihre Handlungsfähigkeit im Umgang mit SAP ERP HCM ein und reflektierten ihren Lernprozess. Nach den Lehrveranstaltungen wurden retrospektive Interviews mit 16 zufällig ausgewählten Probanden geführt, um Einblick in deren Lernprozesse zu erhalten. Zur Kontrolle weiterer Einfluss- und Erklärungsvariablen kamen ergänzende Instrumente zum Einsatz. Der Fokus dieses Beitrags liegt auf dem Lernerfolg im Umgang mit SAP ERP HCM in den Dimensionen Erinnern und Anwenden des Gelernten.

3.4 Datenauswertung

Für die inhaltsanalytische Auswertung der Pre- und Posttests⁵ wurde ein Kodierleitfaden entwickelt. Die Interkoderreliabilität wurde anhand von 160 Items (20 Posttests) geprüft. Die Korrelation der von zwei Kodierern erfassten Werte ist insbesondere vor dem Hintergrund der komplexen Kodieranweisung sehr gut ($r = .979$; $n = 160$). Die Paralleltestreliabilität wurde anhand von vier

-
- 3 Zum Beispiel erforderte das erste Testitem das Erinnern der Bedeutung eines Symbols aus SAP ERP HCM. Item 2 fragte nach den Möglichkeiten der Suche in SAP ERP HCM, die verschiedenen Suchfunktionen waren zu erinnern.
 - 4 Anwenden meint das konkrete Handeln; für Item 5 war bspw. der komplexe Geschäftsprozess Recruiting mit verschiedenen Geschäftsvorfällen (Pflegen der Planstelle, Anlegen der Ausschreibung, Erfassen der Bewerberdaten, Einladung der Bewerber, Entscheidung und Vorbereitung der Einstellung, Einpflegen der Mitarbeiterdaten) in SAP abzubilden.
 - 5 Aus der Analyse ausgeschlossen werden mussten einige Datensätze, in denen die Probanden die Anweisung zur Lösung der Aufgabe nicht befolgt und die Eingabepfade in SAP nur lückenhaft angegeben hatten, was zu nicht vergleichbaren Resultaten geführt hätte. Die hier angegebenen Stichprobenwerte erfassen nur die Probanden mit gültigen Testwerten.

Tests (2 Probanden) geprüft (Korrelation nach Pearson $r = .925$). Der Wert ist zufriedenstellend, auch wenn der Umfang der Daten, der dafür herangezogen werden konnte, einschränkend zu berücksichtigen ist. Die retrospektiven Interviews wurden einer zusammenfassenden und strukturierenden Inhaltsanalyse unterzogen (Mayring 2015).

Als Voraussetzung für die weitere Datenanalyse wurden die Verteilungen der Daten der einzelnen Gruppen und Subgruppen geprüft. Im Fall anzunehmender Normalverteilung wurden parametrische, ansonsten nichtparametrische Verfahren genutzt ($\alpha = .05$).

4. Ergebnisse

Für die Testitems, die Erinnern und Anwenden erfordern, waren insgesamt 35 Punkte erreichbar (davon Erinnern 6, Anwenden 29). Über beide Erhebungen hinweg zeigten die Probanden im Pretest insgesamt ein sehr geringes Vorwissen ($M = 0.41$; $SD = 0.76$; $Min = 0$; $Max = 4.00$). Im Posttest lag das arithmetische Mittel der erreichten Punkte bei 11.7 ($SD = 5.19$; $Min = 1.00$; $Max = 27.00$). Für den Lernerfolg insgesamt ist damit ein großer Effekt zu konstatieren (Mann-Whitney-U-Test, Annahme der H_1 bei $Z = -16.166$, $p = .000$, $d_{Cohens} = 3.045$).

Zur ersten Forschungsfrage: (1) Ist prozessorientiertes Lernen (ProzO) funktionsorientiertem Lernen (FunkO) in Bezug auf das Erinnern und Anwenden des Gelernten überlegen? Für die Gruppen der prozess- und funktionsorientierten Bedingung (Studie 1, Studie 2, über beide Studien aggregiert), ist jeweils folgende Hypothese für den Lernerfolg (Erinnern, Anwenden und insgesamt) zu prüfen: $H_{1,1}$ Prozessorientiert Lernende erreichen einen höheren Lernerfolg als funktionsorientiert Lernende.

In Bezug auf den Lernerfolg insgesamt (Tab. 2) erreichen die Lernenden in ProzO sowohl in Studie 1, als auch in Studie 2 bessere Ergebnisse als die Lernenden in FunkO in Studie 1 und in Studie 2. Für die Dimension Erinnern zeigen sich signifikante Unterschiede mit mittlerem Effekt zugunsten der Lernenden in ProzO in Studie 1 (H_1 des Mann-Whitney-U Tests ist bei $Z = -2.878$ anzunehmen, $d_{Cohens} = .614$, $p = .004$), sowie mit großem Effekt in Studie 2 (H_1 des Mann-Whitney-U-Tests ist bei $Z = -4.175$ anzunehmen, $d_{Cohens} = 1.282$, $p = .000$). Für die Lernenden in ProzO liegen die über beide Studien aggregierten Werte des Lernerfolgs insgesamt (H_1 des Mann-Whitney-U-Tests ist anzunehmen bei $Z = -1.993$, $d_{Cohens} = .391$, $p = .046$), als auch des Lernerfolgs in der Dimension Erinnern (H_1 bei $Z = -4.801$ anzunehmen, $d_{Cohens} = .87$, $p = .000$) signifikant über dem Lernerfolg der Lernenden in FunkO. Die Forschungshypothese $H_{1,1}$ kann für die Dimension Erinnern in beiden Studien so-

wie über beide Studien aggregiert für den Lernerfolg insgesamt und das Erinnern angenommen werden; prozessorientiert Lernende erreichen hier einen höheren Lernerfolg.

Tab. 2: Lernerfolg in der funktions- und prozessorientierten Bedingung

	Studie 1		Studie 2		Studie 1 & 2 aggr.	
	FunkO	ProzO	FunkO	ProzO	FunkO	ProzO
<i>n</i>	60	40	46	23	106	63
Lernerfolg <i>M</i>	10.10	11.20	11.14	14.87	10.55	12.54
<i>SD</i>	4.13	5.48	4.98	6.07	4.53	5.93
Kennwerte	n.s.		n.s.		$Z = -1.993, p = .046, d = .391$	
Erinnern <i>M</i>	1.77	2.68	1.27	3.04	1.55	2.81
<i>SD</i>	1.22	1.81	1.18	1.72	1.22	1.77
Kennwerte	$Z = -2.878, p = .004, d = .614$		$Z = -4.175, p = .000, d = 1.282$		$Z = -4.801, p = .000, d = .87$	
Anwenden <i>M</i>	8.33	8.53	9.87	11.83	9.00	9.73
<i>SD</i>	3.82	4.58	4.60	5.88	4.22	5.30
Kennwerte	n.s.		n.s.		n.s.	

Quelle: eigene Darstellung

Zur zweiten Forschungsfrage: (2) Erreichen dyadisch Lernende einen höheren Lernerfolg als einzeln Lernende in Bezug auf das Erinnern und Anwenden des Gelernten? Für die Gruppen der dyadisch und einzeln Lernenden ist folgende Hypothese zu prüfen: $H_{2.1}$ Dyadisch Lernende erreichen einen höheren Lernerfolg als einzeln Lernende.

Für Studie 1 zeigen sich sowohl für den Lernerfolg insgesamt, als auch für die Dimensionen Erinnern und Anwenden bessere Lernergebnisse für dyadisch Lernende (Tab. 3). Diese Unterschiede sind signifikant mit kleinem bis mittlerem Effekt: für den Lernerfolg insgesamt (H_1 des t-Tests ist bei $t(98) = -2.020$ anzunehmen, $p = .046$, $d_{Cohens} = .404$) sowie für die Dimension Erinnern (H_1 des Mann-Whitney-U Tests ist bei $Z = -2.397$ anzunehmen, $d_{Cohens} = .465$, $p = .017$). In Studie 2 erreichen die einzeln Lernenden insgesamt sowie im Anwenden einen höheren Lernerfolg. Diese Unterschiede zu den dyadisch Lernenden sind signifikant (Lernerfolg insgesamt: H_1 des t-Tests ist bei $t(67) = 2.493$ anzunehmen, $p = .015$, $d_{Cohens} = .621$; Dimension Anwenden: H_1 des t-Tests ist bei $t(67) = 3.010$ anzunehmen; $p = .004$, $d_{Cohens} = .739$). Für beide Studien aggregiert sind die deskriptiven Werte einzeln und dyadisch Lernender annähernd gleich (Tab. 3). Signifikant sind die Unterschiede zugunsten dyadisch Lernender für die Dimension Erinnern (H_1 des Mann-Whitney-U-Tests ist bei $Z = -2.039$ anzunehmen, $d_{Cohens} = .314$, $p = .041$). Die Annahme

der Forschungshypothese $H_{2,1}$ kann für Studie 1 – für den Lernerfolg insgesamt und die Dimension Erinnern – sowie für die aggregierten Werte der Studien 1 und 2 für die Dimension Erinnern erfolgen.

Tab. 3: Lernerfolg der einzeln und dyadisch Lernenden

		Studie 1		Studie 2		Studie 1 & 2 aggr.	
		einzeln	dyadisch	einzeln	dyadisch	einzeln	dyadisch
	<i>n</i>	50	50	27	42	77	92
Lernerfolg	<i>M</i>	9.60	11.48	14.41	11.08	11.29	11.30
	<i>SD</i>	4.53	4.77	5.18	5.54	5.27	5.11
Kennwerte		$t(98) = -2.020$, $p = .046, d = .404$		$t(67) = 2.493$, $p = .015, d = .621$		n.s.	
Erinnern	<i>M</i>	1.78	2.48	1.70	1.96	1.75	2.24
	<i>SD</i>	1.62	1.39	1.34	1.77	1.52	1.59
Kennwerte		$Z = -2.397, p = .017$, $d = .465$		n.s.		$Z = -2.039, p = .041$, $d = .314$	
Anwenden	<i>M</i>	7.82	9.00	12.70	9.12	9.53	9.05
	<i>SD</i>	3.92	4.26	4.91	4.78	4.86	4.48
Kennwerte		n.s.		$t(67) = 3.010$, $p = .004, d = .739$		n.s.	

Quelle: eigene Darstellung

Zur dritten Forschungsfrage: (3) Erreichen einzeln Lernende in der Prozessorientierung einen höheren Lernerfolg als in der Funktionsorientierung? Für die Gruppen einzeln Lernender ist jeweils folgende Hypothese zu prüfen: $H_{3,1}$ Einzeln Lernende erreichen einen höheren Lernerfolg in der prozessorientierten als in der funktionsorientierten Bedingung.

Im Vergleich der einzeln Lernenden in den beiden Lernbedingungen zeigen sich in Studie 1 keine signifikanten Unterschiede, weder im Lernerfolg insgesamt, noch in den Dimensionen Erinnern oder Anwenden. Deskriptiv betrachtet, erreichen die einzeln Lernenden in ProzO in Studie 1 allerdings das insgesamt schlechteste Ergebnis ($M = 9.02, SD = 4.91$) im Vergleich der vier Lernbedingungen (vgl. Tab. 4 und Tab. 5). Im Rahmen der Lehrveranstaltungen war zu beobachten, dass die einzeln Lernenden in ProzO beim Einstieg in die Problemsituation Schwierigkeiten im Umgang mit der Komplexität hatten. Die Orientierungsleistung, sich in der komplexen Problemstellung zurechtzufinden, schien hier – insbesondere im Vergleich zur dyadischen Bedingung in ProzO – besonders hoch. In Studie 2 wurden daher die einzeln Lernenden in ProzO in dieser Phase durch instruktionales Scaffolding (Belland 2017) unterstützt. Die Wirksamkeit des instruktionalen Scaffoldings zeigt sich auch im Lernerfolg der einzeln Lernenden in ProzO in Studie 2. Sie erreichen bessere

Ergebnisse als in Studie 1 und schneiden auch im Vergleich zu einzeln Lernenden in FunkO besser ab (Tab. 4). Die vergleichsweise hohe Standardabweichung ist ein Indiz dafür, dass die einzeln Lernenden in ProzO unterschiedlich in der Lage sind, das Lernangebot effektiv zu nutzen. Die Vorteile zugunsten der einzeln Lernenden in ProzO gegenüber FunkO in Studie 2 zeigen sich als signifikante Unterschiede für die Dimension Erinnern mit großem Effekt (H_1 des Mann-Whitney-U-Tests ist anzunehmen bei $Z = -3.057$, $d_{Cohens} = 1.752$, $p = .001$). Für die über Studie 1 und 2 aggregierten Werte zeigen sich signifikante Unterschiede in der Dimension Erinnern zugunsten einzeln Lernender in ProzO mit mittlerem Effekt (H_1 des Mann-Whitney-U-Tests ist anzunehmen bei $Z = -2.198$, $d_{Cohens} = .585$, $p = .028$). Die Forschungshypothese $H_{3.1}$ kann nur für einzeln Lernende in der Dimension Erinnern in Studie 2 und für die aggregierten Werte angenommen werden.

Tab. 4: Lernerfolg der einzeln Lernenden

		Studie 1		Studie 2		Studie 1 & 2 aggr.	
		FunkO	ProzO	FunkO	ProzO	FunkO	ProzO
	<i>n</i>	29	21	19	8	48	29
Lernerfolg	<i>M</i>	10.02	9.02	13.11	17.50	11.24	11.36
	<i>SD</i>	4.27	4.91	3.57	7.17	4.25	6.70
Kennwerte		n.s.		n.s.		n.s.	
Erinnern	<i>M</i>	1.60	2.02	1.16	3.00	1.43	2.29
	<i>SD</i>	1.24	2.04	.93	1.31	1.14	1.90
Kennwerte		n.s.		$Z = -3.057$, $p = .001$, $d = 1.752$		$Z = -2.198$, $p = .028$, $d = .585$	
Anwenden	<i>M</i>	8.41	7.00	11.95	14.50	9.81	9.07
	<i>SD</i>	3.95	3.82	3.63	7.09	4.17	5.89
Kennwerte		n.s.		n.s.		n.s.	

Quelle: eigene Darstellung

Zur vierten Forschungsfrage: (4) Erreichen dyadisch Lernende in der Prozessorientierung einen höheren Lernerfolg als in der Funktionsorientierung? Für die Gruppen dyadisch Lernender ist jeweils folgende Hypothese zu prüfen: $H_{4.1}$ Dyadisch Lernende erreichen einen höheren Lernerfolg in der prozessorientierten als in der funktionsorientierten Bedingung.

Dyadisch Lernende in ProzO erreichen sowohl in Studie 1, als auch in Studie 2 und über beide Studien aggregiert bessere Lernergebnisse als dyadisch Lernende in FunkO (Tab. 5). Für Studie 1 sind die Unterschiede zugunsten dyadisch Lernender in ProzO für den Lernerfolg insgesamt signifikant mit mittlerem Effekt (H_1 des Mann-Whitney-U Tests ist anzunehmen bei $Z = -2.625$,

$p = .009$, $d_{\text{Cohens}} = .76$); und in der Dimension Erinnern mit großem Effekt (H_1 des Mann-Whitney-U Tests ist anzunehmen bei $Z = -3.670$, $p = .000$, $d_{\text{Cohens}} = 1.167$). Für Studie 2 zeigen sich signifikante Unterschiede zugunsten dyadisch Lernender in ProzO in der Dimension Erinnern (H_1 des Mann-Whitney-U Tests ist anzunehmen bei $Z = -2.963$, $p = .003$, $d_{\text{Cohens}} = 1.091$). Für die aggregierten Daten beider Studien erreichen die Vorteile für dyadisch Lernende Signifikanzniveau sowohl hinsichtlich des Lernerfolgs insgesamt mit mittlerem Effekt, als auch in der Dimension Erinnern mit großem Effekt.

Tab. 5: Lernerfolg der dyadisch Lernenden

		Studie 1		Studie 2		Studie 1 & 2 aggr.	
		FunkO	ProzO	FunkO	ProzO	FunkO	ProzO
	<i>n</i>	31	19	27	15	58	34
Lernerfolg	<i>M</i>	10.18	13.61	9.76	13.47	9.98	13.54
	<i>SD</i>	4.07	5.17	5.41	5.11	4.70	5.07
Kennwerte		$Z = -2.625$, $p = .009$, $d = .76$		n.s.		$Z = -3.053$, $p = .002$, $d = .736$	
Erinnern	<i>M</i>	1.92	3.39	1.35	3.07	1.66	3.25
	<i>SD</i>	1.20	1.19	1.34	1.94	1.29	1.55
Kennwerte		$Z = -3.670$, $p = .000$, $d = 1.167$		$Z = -2.963$, $p = .003$, $d = 1.091$		$Z = -4.457$, $p = .000$, $d = 1.143$	
Anwenden	<i>M</i>	8.26	10.21	8.41	10.40	8.33	10.29
	<i>SD</i>	3.75	4.85	4.71	4.79	4.19	4.75
Kennwerte		n.s.		n.s.		n.s.	

Quelle: eigene Darstellung

5. Diskussion und Ausblick

Dyadisch Lernende in geschäftsprozessorientiert gestalteten Lernprozessen zeigen durchgängig die besten Ergebnisse, was die Annahme einer förderlichen Wirkung handlungs- und problemorientierter Lernumgebungen unterstützt. Auffällig sind die in Studie 1 beobachteten Schwierigkeiten einzeln Lernender in der prozessorientierten Bedingung im Umgang mit der Komplexität der Lernsituation, die auf eine Überforderung durch die handlungs- und problemorientierte Lernumgebung hinweisen (vgl. Nickolaus 2007). Durch stärkere instruktionale Unterstützung in Form des Scaffoldings konnte diesen Schwierigkeiten in Studie 2 begegnet werden. Instruktionales Scaffolding ermöglicht individuelle und bedarfsgerechte Unterstützung (Belland 2017), um die Orientierung in der komplexen Lernsituation zu erleichtern. Die deutlich

besseren Ergebnisse prozessorientiert einzeln Lernender in Studie 2 weisen auf die Wirksamkeit hin.

Insgesamt scheint die Prozessorientierung, die Situiertheit und Authentizität berücksichtigt, den Lernerfolg in der Dimension Erinnern stärker zu fördern als die Funktionsorientierung, sowohl bei einzeln als auch bei dyadisch Lernenden. Die Aussagen dyadisch Lernender in den retrospektiven Interviews, die Interaktion mit einem Lernpartner als hilfreich empfunden zu haben, bestätigen die angenommene positive Wirkung der Kooperation im Lernprozess. Die Beobachtung von King (2007) bestätigend, wurde in den retrospektiven Interviews ebenso deutlich, dass die Aufforderung zur Kooperation wichtig ist (‘sonst hätte man sich weniger ausgetauscht’, Proband FoD).

Limitierend für die Dimension Anwenden und deren Ergebnisse ist anzumerken, dass für einen sicheren Umgang mit ERP-Software mehr Zeit erforderlich ist, als die begrenzte Lernzeit im Rahmen der Erhebungen bieten konnte.

Prozessorientierte Unternehmen erwarten von ihren Mitarbeitenden ganzheitliches Prozessdenken. Den in praxi häufig anzutreffenden „Klickschulungen“ ist zwar die Lernwirksamkeit nicht abzusprechen. Allerdings liefern die Aussagen der Probanden in den retrospektiven Interviews ergänzende Erkenntnisse, die u. a. die Annahme der fragmentierten Perspektive (Tramm 2009) bestätigen. Die ‚starke Vorstrukturierung führt dazu, einfach nur abzuarbeiten‘ (Proband FoD). Sechs Probanden (FunkO) empfanden die Klickanleitung als hinderlich für ihren Lernprozess. Probanden dieser Lernbedingung schlugen auch vor, das Vorgehen weniger stark vorzustrukturieren (‘damit man sich mehr damit beschäftigt’) und wünschen sich ‚eine komplexe Problemsituation, die aber mehr Zeit benötigen würde‘.

Im Kontext des komplexen Forschungsprojekts sind weitere Erkenntnispotentiale zur Wirkung und Wirksamkeit der Geschäftsprozessorientierung als didaktischer Rahmen für Lernhandeln in SAP ERP HCM enthalten. Mithilfe der Item-Response-Theorie (IRT), speziell eines Partial Credit Modells (PCM), können den hier vorgestellten Daten zum Lernerfolg Item-Schwierigkeits- und Personenfähigkeitsparameter gegenübergestellt werden. Mögliche Zusammenhänge zu generalisierten Lernstrategien, Motivation sowie Erregung/Wohlbefinden während des Lernprozesses können aufgedeckt werden. Zusätzlich bieten die prozessbegleitend erhobenen Daten (wie die think-aloud-Protokolle und Videodaten der Dyaden) Einblicke in das Lernverhalten und die Interaktionen während des Lernprozesses. Die Analyse dieser Daten erlaubt neben der vorgestellten lernerfolgsbezogenen Perspektive weitere differenzierte Erkenntnisse aus den kontrollierten Variablen, die zudem weitere Einblicke in das Lerngeschehen ermöglichen.

Literatur

- Achtenhagen, F., Tramm, T., Preiß, P., Seemann-Weymar, H., John, E. G. & Schunck, A. (1992). *Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung*. Wiesbaden: Gabler.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Baheti, R. & Gill, H. (2011). Cyber-physical systems. In T. Samad & A. M. Annaswamy (Hrsg.), *The impact of control technology. Overview, Success Stories, and Research Challenges* (S. 161–166). Verfügbar unter <http://ieeecs.org/main/loCT-report> [08.05.2018].
- Belland, B. R. (2017). *Instructional Scaffolding in STEM-Education. Strategies and Efficacy Evidence*. Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer.
- Borsch, F. (2015). *Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dehnhostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Steiner.
- Fischer, M. (2014). Arbeitsprozesswissen als Bezugspunkt für die Planung und Evaluation lernfeldorientierten Unterrichts. *bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. Verfügbar unter www.bwpat.de/profil3/fischer_profil3.pdf [18.09.2017].
- Gaitanides, M. & Ackermann, I. (2004). Die Geschäftsprozessperspektive als Schlüssel zu betriebswirtschaftlichem Denken und Handeln. *bwp@ Spezial 1-2004*. Verfügbar unter <http://www.bwpat.de/spezial1/gaitanides-acker.shtml> [08.11.2017].
- Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit* (8. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London, New York: Routledge.
- Hilgenberg, B. (2014). Fehler bei der ERP-Einführung. Woran ERP-Projekte wirklich scheitern. *Computerwoche*. Verfügbar unter <https://www.computerwoche.de/a/-woran-erp-projekte-wirklich-scheitern,2530844> [29.06.2017].
- Hommel, M. (2017). Geschäftsprozess- und funktionsorientiertes Lernen am Beispiel von SAP ERP HCM. In K. Wilbers (Hrsg.), *Industrie 4.0, Herausforderungen für die kaufmännische Bildung*. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Band 19 (S. 155–185). Berlin: epubli.
- Jansen, A., Müller, C., Prümper, J. & Stein, B. (2005). Software-Einführung in KMU – (kein) Platz für Benutzerbeteiligung – eine qualitative Bestandsaufnahme. In M. Hassenzahl & M. Peissner (Hrsg.), *Usability Professionals 2005* (S. 108–110). Stuttgart: German Chapter der Usability Professionals Association e.V.
- King, A. (2007). Scripting Collaborative Learning Processes: A Cognitive Perspective. In F. Fischer, I. Kollar, H. Mandl & J. M. Haake (Hrsg.), *Scripting Computer-Supported Collaborative Learning: Cognitive, Computational and Educational Perspectives* (S. 13–37). Boston: Springer.

- Klauser, F. (1998). Problem-based learning. Ein curricularer und didaktisch-methodischer Ansatz zur innovativen Gestaltung der kaufmännischen Ausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(2), 273–293.
- Konrad, K. (2014). *Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele*. Wiesbaden: Springer.
- Lou, Y., Abrami, P. C. & d’Apollonia, S. (2001). Small Group and Individual Learning with Technology: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 449–521.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Nickolaus, R. (2007). *Didaktik – Modelle und Konzepte beruflicher Bildung. Orientierungsleistungen für die Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pongratz, H. (2012). Implementierung von ERP-Systemen in den Unterricht an beruflichen Schulen (Dissertation). In K. Wilbers (Hrsg.), *Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung* (Band 9). Nürnberg: epubli.
- Rebmann, K. & Schlömer, T. (2009). Lernen im Prozess der Arbeit. In A. Diettrich, D. Frommberger & J. Klusmeyer (Hrsg.), *bwp@ Profil 2, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/profil2/rebmann_schloemer_profil2.pdf [08.11.2017].
- Rebmann, K. & Tenfelde, W. (2008). *Betriebliches Lernen*. Mering: Hampp.
- Renkl, A. & Mandl, H. (1995). Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. *Unterrichtswissenschaft*, 23(4), 292–300.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie* (5. vollst. überarb. Aufl.), (S. 613–658). Weinheim: Beltz PVU.
- Rost, D. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (3., überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SAP (o. D.). *IDES – das SAP Modellunternehmen*. Verfügbar unter https://help.sap.com/saphelp_46c/helpdata/de/af/fc4f35dfe82578e10000009b38f839/frameset.htm [08.11.2017].
- Sembill, D. & Frötschl, C. (2018). Spannungsfelder digitalisierter Bildungswelten. In: J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik* (S. 159–178). Wiesbaden: Springer.
- Tramm, T. (2009). Von der Geschäftsprozess- zur Lernprozessperspektive. In H. Pongratz, T. Tramm & K. Wilbers (Hrsg.), *Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im kaufmännischen Unterricht. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung*, Band 4 (S. 77–101). Aachen: Shaker.

Scaffolding von Problemlöseprozessen im Buchführungsunterricht

Rico Hermkes, Hanna Mach und Gerhard Minnameier

1. Scaffolding als maßgeschneiderte Lernunterstützung

Für gelingenden Unterricht ist v. a. die Passung zwischen Instruktion und Lernprozessen von Bedeutung. Black und Wiliam (2009, 10) sprechen hierbei von „moments of contingency“¹, die es zu erreichen gelte. Dies betrifft neben der kognitiven Aktivierung vor allem die konstruktive Lernunterstützung. *Scaffolding* wird dabei als spezifische Form der konstruktiven Unterstützung, nämlich als „tailored support“ angenommen (Greenfield 1984; zum Scaffolding in Lehrer-Schüler-Dialogen vgl. Dubs 2009).

Fokussiert man die Qualität von unterrichtlichen Ko-Konstruktionsprozessen, so bedarf es einer feinaufgelösten Erhebung des relevanten Unterrichtsgeschehens. Dieser Anspruch wird von Seidel und Thiel (2017) als zentrales Desiderat und aktueller Trend der videobasierten Lehr-Lernforschung hervorgehoben.

Auch wenn eine solche Analyse und Rekonstruktion ein aktuelles Forschungsdesiderat darstellt, konnten in den letzten Jahren bereits wesentliche Fortschritte erzielt werden. Einer dieser Fortschritte bestand darin, die Qualität von Scaffolding nicht nur anhand globaler Ratings, sondern bezogen auf spezifische Unterrichtsprozesse zu erheben und zu analysieren. So gelang es Van de Pol und Kollegen, Lehrer-Schüler-Interaktionen in kleinen Prozesseinheiten zu erfassen und die Güte der einzelnen Interaktionsepisoden unter dem von Wood, Bruner und Ross (1976) eingeführten Contingent-Shift-Prinzip (CSP) zu bestimmen (vgl. Van de Pol, Volman, Oort & Beishuizen 2015).

Das CSP gibt an, wodurch gutes Scaffolding *in situ* gekennzeichnet ist. Es besagt, dass den Lernenden bei ihren Wissenskonstruktionsprozessen so viel Autonomie wie möglich einzuräumen sei. Konkret bedeutet das, erst bei auftretenden Lernschwierigkeiten einzuschreiten und dabei mit einer „minimalen“ Unterstützung zu beginnen, die dann sukzessive so lange gesteigert wird, bis die Schwierigkeit überwunden ist.

1 Der Kontingenzbegriff bezieht sich hier nicht wie allgemein üblich auf die Abhängigkeit von Zufallsereignissen. Mit „contingency“ ist vielmehr die Passung zwischen dem instruktionalen Handeln der Lehrperson und dem spezifischen Unterstützungsbedarf der Lernenden gemeint.

2. Erhebung von Scaffolding in Lehrer-Schüler-Interaktionen

2.1 Anforderungen an ein Erhebungsverfahren

Um Scaffolding in Lehrer-Schüler-Interaktionen unter dieser dynamischen CSP-Perspektive erheben zu können, bedarf es vier Komponenten:

- einer Schülervariable, die Lern- bzw. Wissenskonstruktionsprozesse abbildet („Attainment-Level“),
- einer Lehrervariable, mit der die Unterstützungsaktivität (im Sinne einer Interventionsstärke in den Lernprozess) erfasst wird,
- Kriterien zur Bildung von Interaktionsmustern sowie
- Regeln zur Bestimmung der Qualität des Scaffoldings in den gebildeten Interaktionsmustern.

Während Van de Pol und Kollegen kommunikative Einheiten für die Bildung von Interaktionsmustern wählen (ein Muster umfasst genau eine Drei-Turn-Sequenz, bestehend aus zwei Lehrer-Turns und einem Schüler-Turn in der Mitte), setzt das von den Autoren entwickelte Verfahren an den Aufgaben und ihren kognitiven Anforderungen an (Hermkes, Mach & Minnameier 2018). Insofern beginnt ein Scaffold bei einem vorliegenden Attainment-Level und endet mit dem Erreichen eines höheren Levels. Fasst man das Verharren auf einem bestimmten Level als eine bei den SchülerInnen vorliegende Lernschwierigkeit auf, dann umfasst ein Scaffold genau die Unterstützungsaktivität, die eine Lehrperson realisiert, bis diese Lernschwierigkeit überwunden ist. In den folgenden Abschnitten werden die vier Komponenten detaillierter ausgeführt.

2.2 Schülervariable „Level of Attainment“

Die Schülervariable bildet das von den SchülerInnen erreichte Niveau der Aufgabenbewältigung ab. Dabei können sechs Level unterschieden werden. Das niedrigste Level bedeutet, dass bei den SchülerInnen kein Verständnis vorliegt, was die Problem- bzw. Aufgabenstellung angeht. Entsprechend bedeutet das höchste Level, dass die SchülerInnen eine korrekte Lösung erreicht haben und entsprechend auch die Sinnhaftigkeit dieser Lösung verstanden haben (zur theoretischen Ableitung der sechs Level vgl. Minnameier & Hermkes 2014). Wenn Aufgaben vorliegen, die verschiedene Lösungsaspekte umfassen, dann kann sich die Kodierung auch auf die einzelnen Lösungsaspekte beziehen. Tab. 1 gibt einen Überblick über die sechs Attainment-Level.

Tab. 1: Schülervariable „Level of Attainment“

Level of Attainment	
1	Kein Verständnis der Aufgabenstellung
2	Falsches Verständnis der Aufgabenstellung
3	Korrektes Verständnis der Aufgabenstellung; Bearbeitung begonnen, keine Lösung erbracht
4	Falsche bzw. ungeeignete Lösung generiert
5	Falsche Lösung generiert, aber als falsch bzw. ungeeignet erkannt
6	Korrekte Lösung erreicht und als valide geprüft (verstanden)

Quelle: eigene Darstellung

2.3 Lehrervariable „Strength of Intervention“

Um ein bestimmtes „Level of Attainment“ zu erreichen, müssen die Lernenden eine Reihe von kognitiven Aktivitäten vollziehen. Die Lehrkraft kann sie dabei unterstützen, indem sie z. B. auf Fehler hinweist oder Anregungen zur Lösungsfindung gibt. Wenn die Lehrkraft unterstützt, übernimmt sie kognitive Aktivitäten, die die Lernenden dann nicht mehr selber vollziehen müssen. Unterstützungen sind insofern Interventionen, die auf kognitive Vorgänge bei den Lernenden gerichtet sind. Je stärker die Intervention ist, desto mehr kognitive Aktivität nimmt die Lehrkraft den Lernenden ab. Die Skala der Interventionsstärke, die insgesamt sechs Ausprägungen umfasst, ist in Tab. 2 dargestellt.

Tab. 2: Lehrervariable „Strength of Intervention“

Strength of Intervention	
0	Diagnostische Äußerung
1	Fokussierung eines von Schülern erarbeiteten Aspekts
2	Explizite Beurteilung Falschheit/Korrektheit eines Aspekts
3	Einführung eines neuen Aspekts (Hilfe geben)
4	Lösung enthüllen
5	Enthüllte Lösung erklären

Quelle: eigene Darstellung

2.4 Bildung der Interaktionsmuster und Bestimmung der Scaffolding-Qualität

Nachdem jeder Lehrer-Turn hinsichtlich der Interventionsstärke und jeder Schüler-Turn hinsichtlich des Attainment-Levels kodiert wurde, erfolgt die Bildung von Interaktionsmustern. Ein Muster beginnt mit dem Erreichen eines bestimmten Attainment-Levels und endet mit dem Erreichen eines höheren Levels. Die Lehrerunterstützung innerhalb dieser Zeitspanne charakterisiert insofern ein Interaktionsmuster.

Je nachdem, wie sich die Unterstützung (Interventionsstärke) entwickelt, liegen kontingente oder nicht-kontingente Interaktionsmuster im Sinne des Contingent-Shift-Prinzips vor. Zur Bestimmung der Kontingenz haben die Autoren zwei Regeln gemäß dem CSP formuliert. Die erste Regel fordert, mit geringer Interventionsstärke einzusteigen, die zweite Regel, die Interventionsstärke sukzessiv zu steigern (vgl. Hermkes et al. 2018). Entsprechend lauten die Regeln:

- Regel 1: Interventionsstärke im ersten Lehrer-Turn ≤ 2 ,
- Regel 2: Keine Erhöhung der „Interventionsstärke“ auf 4 oder 5 ohne vorherige Unterstützung auf 3.

3. Studie „Wert & Gewinn“: Empirische Befunde zum Scaffolding

3.1 Problemorientierter Unterricht zur Einführung in die Buchführung

Der Unterricht, der im Rahmen des Projekts „Wert & Gewinn – Videobasierte Analyse von Lehr-Lernprozessen in der ökonomischen Allgemeinbildung“² durchgeführt und analysiert wurde, erfolgt nach dem didaktischen Ansatz des Strukturgenetischen Rechnungswesens (Minnameier & Link 2010; Deppe 2017) und wird als problemorientierter Unterricht (orientiert an Reusser 2005) umgesetzt. Die SchülerInnen sollen, indem sie eine Schulcafeteria als Modellunternehmen führen, grundlegende Konzepte des Rechnungswesens erwerben und eine Einführung in Buchführung erhalten.

Die Wahl des didaktischen Ansatzes lässt sich aus den zahlreichen Befunden, die aus Studien zu Lernschwierigkeiten im Rechnungswesenunterricht und typischen Fehlersituationen gewonnen wurden, begründen. So identifizieren

2 Das Projekt lief von 2013-2016 und wurde gefördert von der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ABL) Frankfurt am Main.

Tramm, Hinrichs und Langenheim (1996, 1) Lernschwierigkeiten v. a. dort, „wo Systemmerkmale der Buchführung nur über ein Verständnis der korrespondierenden betriebswirtschaftlichen Sachverhalte [...] zu erschließen sind“. Die Autoren diagnostizieren zudem Kumulationseffekte von Verständnisschwierigkeiten über das Curriculum hinweg und identifizieren als eine Ursache dafür die „herkömmlichen Inhaltsstrukturen und Vermittlungsformen des Rechnungswesenunterrichts“ (ebd., 2). Seifried und Sembill (2005) stellen in diesem Kontext fest, dass die in kleine Lernschritte gegliederte, stark lehrergesteuerte Vorgehensweise einerseits zu hohen Vergessensraten bei den SchülerInnen führt, andererseits aber auch eine Unterforderung der Lernenden bedeuten kann. Das spricht zunächst für eine Verstärkung der Schüleraktivität im Unterricht. Diese sollte zudem aber nicht primär auf intensivere Übungsphasen, sondern auf verstärkte Problemorientierung abzielen. Statt „Aufgaben ohne Problemgehalt“ (ebd., 2), sollten echte und authentische Probleme dargeboten werden.

Türling, Seifried, Wutke, Gewiese und Kästner (2011) benennen als wesentliche Ursachen für Lernschwierigkeiten ebenfalls (i) die Vernachlässigung des betriebswirtschaftlichen Bezugs, (ii) die Abstraktheit der Inhalte sowie (iii) die Sequenzierung der Lerninhalte.

Das strukturalistische Rechnungswesen bietet in Verbindung mit einer problemorientierten Umsetzung einen geeigneten didaktischen Ansatz, um die aus den genannten Anforderungen resultierenden Desiderata einzulösen. (i) So kann eine Verknüpfung ökonomischer Prozesse durch ein Modellunternehmen erfolgen, aus dem heraus realitätsanaloge Probleme generiert werden. (ii) Die Strukturierung solcher Probleme kann so erfolgen, dass trotz zunehmenden Abstraktionsgrads des Lernstoffs stets konkrete Bezüge zum Geschehen im Modellunternehmen gewährleistet sind. (iii) Die den jeweiligen Problemzyklen inhärente Sequenzierung in einzelne Aufgaben orientiert sich an natürlichen Denkprozessen der SchülerInnen (vgl. Reusser 2005; Minnameier 2005), wodurch die Anknüpfung der jeweils nachfolgenden an eine vorangegangene Sequenz gewährleistet ist und eine „Zerstückelung“ der Lerninhalte vermieden werden kann. Der Prozess der Wissensgenese lässt sich dabei in vier Aufgabentypen gliedern, die einen Problemlösezyklus bilden und an dessen Ende ein Wissenszuwachs bei den SchülerInnen steht. Das sind (1) Probleminduktionsaufgaben (Induktion), (2) Aufgaben zum Erschließen eines Lösungsansatzes (Abduktion), (3) Aufgaben zur Umsetzung des Lösungsansatzes (Deduktion), (4) Aufgaben zur Beurteilung des umgesetzten Lösungsansatzes (Induktion).³

3 Eine ausführliche Darstellung des problemorientierten Unterrichts findet sich in Minnameier und Hermkes (2014).

3.2 Untersuchungsdesign und Stichprobe

An der Studie nahmen 63 SchülerInnen der 8. und 9. Klassenstufe aus drei Gymnasien aus Frankfurt/Main und Umgebung teil. Der Unterricht umfasste insgesamt acht Stunden à 45 Minuten und war in den regulären Schulunterricht im Fach „Politik und Wirtschaft“ (8./9. Klassenstufe, Gymnasium) eingebettet. Mit der Wahl von Acht- bzw. Neuntklässlern konnte ausgeschlossen werden, dass die teilnehmenden SchülerInnen über systematisches Vorwissen im Bereich des Rechnungswesens verfügten.

Um einen möglichst hohen Anteil an lautem Denken zu evozieren, arbeiteten die Schülerinnen und Schüler in Dreiergruppen zusammen. Jede Kleingruppe wurde von einer Lehrperson angeleitet und unterstützt. Lehrpersonen waren Masterstudierende der Wirtschaftspädagogik (Goethe-Universität Frankfurt/Main; N=5), die im Rahmen ihrer Ausbildung bereits Unterrichtsversuche gehalten hatten, aber über keine langjährige Berufserfahrung verfügten. Sie absolvierten in Vorbereitung des Unterrichts eine einsemestrige rechnungswesendidaktische Lehrveranstaltung, waren also vertraut mit den Inhalten des Curriculums. Sie erhielten keine Schulung in Scaffolding-Techniken. Der Kleingruppenunterricht wurde videographiert. Zusätzlich wurden zeitsynchron die Bildschirme der Tablet-Computer als separate Videos erfasst, die als zusätzliche Quelle für die Kodierung der Schülervariable hinzugezogen werden konnten.

3.3 Kodierung von Scaffolding-Interaktionen bei der Einführung von Passivkonten

Die Kodierung von Scaffolding soll anhand einer Beispielaufgabe durchdekliniert und illustriert werden. Die Aufgabe ist Teil des zweiten Problemlösezyklus‘, der die Erweiterung des bislang entwickelten Buchhaltungssystems um Passivkonten zum Gegenstand hat und betrifft die Buchung eines Zielkaufs. Die SchülerInnen haben bis zu diesem Zeitpunkt Aktivkonten zur Buchung ihrer Anschaffungen und Einkäufe entwickelt, benötigten und benutzten jedoch noch keine Passivkonten. Sie kennen den Buchungssatz und verstehen ihn im Sinne von Wertströmen, die in das Unternehmen fließen (Wertzugänge im Soll) sowie aus dem Unternehmen abfließen (Wertabgänge im Haben).

Bei der gewählten Aufgabe lassen sich drei typische Schülerfehler identifizieren: (1) Verzicht auf die Gegenbuchung und Notieren der Zahlungsverpflichtung auf einem Erinnerungszettel, (2) Haben-Buchung auf dem Konto „Bank“, (3) ein Schuldenkonto wird erstellt und zwei Soll-Buchungen durchgeführt, da Schulden als Zugänge verstanden werden und der Buchungssatz fälschlicherweise als „Zugänge im Soll, Abgänge im Haben“ erinnert wird (Tab. 3). Fehler

1 impliziert eine formale Inkonsistenz (keine Gegenbuchung) und eine sachliche Inkohärenz (Verbindlichkeiten nicht angegeben). Fehler 2 wäre zwar i.S.d. Regel „Soll an Haben“ konsistent, sachlich aber inkohärent, weil ja keine Zahlung erfolgt ist. Bei Fehler 3 wird zwar eine Regel beachtet, aber eine grundlegendere (Ausgleich von Soll- und Habenbuchungen) verletzt, was auf Basis des Gelernten inkonsistent ist.

Innerhalb eines Problemzyklus⁴ lässt sich genau lokalisieren, wo ein bestimmter Fehler von SchülerInnen selbst erkennbar ist und an welchen Stellen eines Problemzyklus⁴ sie noch keine Einsicht in die Fehlerhaftigkeit ihrer Lösung haben können. So würden Inkonsistenzen schon bei der deduktiven Umsetzungsaufgabe als fehlerhaft auffallen können, während Inkohärenzen erst im induktiven Kontext bedeutsam werden. Bei fehlender Einsicht der SchülerInnen in den Fehler wäre die Lehrkraft gefordert, viel mehr Hilfestellungen mit umfassenderen Kontextinformationen zu geben, dabei ggf. Lerninhalten vorzugreifen. Das würde zu Lasten des eigenen Anteils der SchülerInnen bei der Wissenskonstruktion gehen und die Forderung nach verstärkter Schüleraktivität (Seifried & Sembill 2005) untergraben.

Tab. 3: „Level of Attainment“ für die Aufgabe zum „Zielkauf“

Level of Attainment	Kriterium	Schüleräußerung (Beispiel)
1	Aufgabenstellung nicht verstanden	„Keine Ahnung, was wir jetzt machen sollen.“
2	Aufgabenstellung falsch verstanden	„Wir sollen überlegen und diskutieren, was der Begriff ‘Zielkauf’ bedeutet.“
3	Aufgabenstellung verstanden, aber kein Lösungsansatz	„Wie können wir einen solchen Zielkauf auf unsere Konten buchen? – Keine Ahnung!“
4	Falsche Lösung	„Wir machen ein neues Konto auf, nennen es Schuldenkonto. Auf diesem Konto können wir die 15 Euro im Soll erfassen, weil im Soll die Zugänge gebucht werden.“
5	Falsche Lösung als falsch erkannt	„Wenn wir die 15 Euro auf dem Bankkonto im Soll buchen und auf dem Schuldenkonto ebenfalls, dann fehlt ja die Haben-Buchung.“
6	Geeignete Lösung	„Wir machen ein neues Konto auf, nennen es Schuldenkonto. Auf diesem Konto können wir die 15 Euro im Haben erfassen.“

Quelle: eigene Darstellung

Ein maßgeschneidertes Scaffold würde nun, wenn man sich am CSP orientiert, zweierlei bedeuten: zum einen, mit geringer Interventionsstärke einzusteigen und zum anderen, die Interventionsstärke nicht zu früh zu stark zu erhöhen. Die Maßgabe dabei ist immer, den SchülerInnen so viel Autonomie und Eigenaktivität wie möglich zu lassen.

Tab. 4: Interventionsstärken für die Aufgabe zum „Zielkauf“

Interventions- stärke	Ereignis	Lehreräußerung
0	Diagnose	Wie sieht's bei Euch aus? Schauen wir uns mal Eure Buchung an ...
1	Fokussierung eines Aspekts	Was habt Ihr hier im Haben gebucht? ...
2	Fehlerbenennung	Das stimmt so nicht ...
3	Hilfestellung	Nehmt doch den <i>Buchungssatz</i> zur Hilfe, und vergleicht Eure durchgeführte Buchung mit dem Buchungssatz ...
4	Lösung nennen	Dann seht Ihr, dass Ihr im Schuldenkonto auf der <i>Haben-Seite</i> buchen müsst ...
5	Lösung erklären	Weil erstens die Gegenbuchung zur Soll- Buchung immer im Haben durchgeführt wird. Und weil zweitens Schuldenzugänge als Wertabgänge aufzufassen sind und Wertabgänge im Haben gebucht werden.

Quelle: eigene Darstellung

Ein kontingenter Einstieg in das Scaffolding läge bspw. vor, wenn die Lehrkraft (im Anschluss an die Diagnose) zunächst den Fokus der Lernenden auf den Sachverhalt richtet, den sie falsch bearbeitet bzw. nicht verstanden haben. In dem Fall wäre das die fehlende Haben-Buchung. Infolge einer solchen Intervention hätten die SchülerInnen selber die Chance, ihren Lösungsansatz zu überprüfen und so den Fehler zu finden. Auch eine explizite Fehlerbenennung durch die Lehrkraft wäre kontingent. Nicht kontingent gemäß Regel 1 wäre dagegen ein Einstieg auf Level 3, z.B. durch eine Hilfestellung, wie sie in Tab. 4 formuliert ist oder gar die Vorgabe der korrekten Lösung.

Angenommen, eine Explikation des Fehlers wäre erfolgt. Sofern die SchülerInnen den Fehler daraufhin nicht selbständig korrigieren können, läge der nächste kontingente Schritt im Rahmen des Scaffolding im Unterbreiten einer

Hilfestellung zur Überwindung des Fehlers. Auch hier könnte nicht-kontingente Unterstützung vorliegen, und zwar, wenn die Lehrkraft auf Hilfestellungen verzichtet und gleich die Lösung vorgeben oder erklären würde (Regel 2). Damit würde den SchülerInnen die Möglichkeit genommen, eigenaktiv zu einer neuen Lösung zu kommen.

Kontingentes Scaffolding leistet insofern, dass die Lernenden durch Unterstützung ein höheres Verständnismiveau erreichen, ohne dass dabei wesentliche Wissenskonstruktionsprozesse durch die Unterstützung der Lehrkraft substituiert und die Lernenden dadurch zu vorwiegend passiven Rezipienten in Lehr-Lern-Interaktionen werden würden. Mit einem kontingenten Scaffolding wird somit gesichert, dass Lernende den gesamten Konstruktionsweg durchlaufen und nicht ad hoc eine Lösung vorgegeben bekommen, deren Sinnhaftigkeit sie zum aktuellen Zeitpunkt noch gar nicht einsehen können.

Einschränkend anzumerken ist, dass mit der Erfassung der Kontingenz von Scaffolds noch nichts über die inhaltliche Güte von Hilfestellungen, die im Rahmen von Scaffolds gegeben werden, ausgesagt ist. Der Einbezug der Inhaltsdimension stellt eine intendierte Erweiterung der aktuellen Konzeption dar. Hierzu wären u. a. auch die Güte der instruktionalen Erklärungen (vgl. Findeisen 2017) sowie die Passung der Scaffolds zur vorliegenden Lernschwierigkeit (bzw. des Schülerfehlertyps) zu bestimmen, um die Scaffolding-Qualität insgesamt valide zu erfassen.

3.4 Ergebnisse der Interaktionsanalysen

Der Unterricht von neun Lerngruppen (27 SchülerInnen) aus drei Klassen wurde kodiert. Dabei beschränkten wir uns zunächst auf die ersten vier der insgesamt acht Unterrichtsstunden. Das entspricht einem Videomaterial von 36 Unterrichtsstunden. Die Inter-Rater-Reliabilitäten (Spearman's Rho) lagen für die Schülervariable zwischen $r_s = .731 - 1.00$ ($p < .01$) und für die Lehrervariable zwischen $r_s = .384$ (n.s.)⁴ – $.849$ ($p < .01$).

Insgesamt wurden 281 Interaktionsmuster/Scaffolds kodiert. Davon waren 232 kontingent (82 %) und 49 nicht kontingent (18 %). Tab. 5 zeigt die Anzahl der Interaktionsmuster sowie den Anteil kontingenter Scaffolds für die jeweiligen Lerngruppen und Lehrpersonen. Die deskriptiven Befunde deuten zum einen darauf hin, dass Lehrkräfte über die Lerngruppen hinweg ein relativ stabiles Unterstützungsverhalten zeigen. So gibt es nur geringe Unterschiede im Anteil kontingenten Scaffoldings bei den Lehrkräften 1 und 2. Lediglich Lehrkraft 3

4 Der Wert ist auf die geringe Anzahl von Turns in dem kodierten Unterrichtsvideo zurückzuführen sowie auf Unklarheiten darüber, wann eine lediglich diagnostische Äußerung vorliegt und wann die Lehrkraft mit ihrer Äußerung den Fokus auf einen bestimmten Aufgabenaspekt lenkt. Diese Probleme konnten in der Nachschulung ausgeräumt werden (ausführlicher siehe Hermkes et al. 2018).

weist eine höhere Standardabweichung auf. Zum zweiten zeigen die Ergebnisse Scaffolding-Unterschiede zwischen den Lehrkräften. So weist Lehrkraft 2 im Durchschnitt 92 % kontingente Scaffolds auf, während bei Lehrkraft 5 lediglich 66,7 % der Scaffolds kontingent sind.

Tab. 5: Anzahl der kodierten Interaktionsmuster (Scaffolds) für die jeweiligen Lerngruppen (LG) und Lehrkräfte (LK), K = kontingent, NK= nicht kontingent) sowie prozentuale Anteile kontingenten Scaffoldings

	LK 1			LK 2		LK 3		LK 4	LK 5
LG	1	2	3	4	5	6	7	8	9
K	22	30	30	27	30	18	30	19	26
NK	3	4	3	2	3	8	6	7	13
%	88,0	88,2	90,9	93,1	90,9	69,2	83,3	73,1	66,7
	M=89,0 %; SD=1,62			M=92,0 %; SD=1,55		M=76,3 %; SD=9.97		---	---

Quelle: eigene Darstellung

Unterschiede im Scaffolding zeigen sich auch hinsichtlich der jeweiligen Aufgabentypen im problemorientierten Unterricht (vgl. Tab. 6). So findet im Rahmen von Probleminduktionsaufgaben insgesamt weniger Scaffolding statt. Der Durchschnitt (über alle kodierten Probleminduktionsaufgaben und Lerngruppen hinweg) liegt bei zehn Scaffolds. Die durchschnittlich höchste Anzahl von Scaffolds tritt bei Aufgaben auf, die eine kreative Lösungsfindung erfordern (Abduktionsaufgaben). Hier liegt die Anzahl bei 22 Scaffolds. Auch zeigen sich hierbei Unterschiede im Anteil kontingenter Scaffolds. Für Probleminduktionsaufgaben liegt der durchschnittliche Anteil kontingenter Scaffolds bei 74,3 %, während er für Abduktionsaufgaben der Anteil bei 91,9 % liegt. Es scheint also so zu sein, dass Lehrkräfte gerade bei Aufgaben, deren Ziel es es, ein Problembewusstseinsein bei den SchülerInnen zu evozieren, Schwierigkeiten haben, ein im Sinne des CSP angemessenes Scaffolding zu realisieren – insbesondere nicht zu früh zu stark zu intervenieren. Auch die Länge der Scaffolds ergänzt dieses Bild. Weisen die Scaffolds bei Abduktionsaufgaben eine durchschnittliche Länge von Md=29 Lehrer- und Schüler-Turns auf, sind sie bei Probleminduktionsaufgaben deutlich kürzer und haben nur eine durchschnittliche Länge von Md=10 Turns. Die Kürze der Scaffolds bei Probleminduktionsaufgaben lässt sich hierbei im Sinne einer fehlenden sukzessiven Steigerung des Ausmaßes an Unterstützung interpretieren.

Tab. 6: Scaffolding-Unterschiede in Abhängigkeit vom Aufgabentyp

	Durschnittliche Anzahl an Scaffolds	Durschnittlicher Anteil kontingenter Scaffolds	Durchschnittliche Scaffold-Länge in Turns (Median)
Probleminduktion	10	74,3 %	10
Abduktion	22	91,9 %	29
Deduktion	18	82,6 %	14
Evaluation	19	85,5 %	14

Quelle: eigene Darstellung

4. Diskussion und Ausblick

In der aktuellen Studie wurden zunächst deskriptive Analysen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen dabei zweierlei: Zum einen zeigt sich, dass mit dem entwickelten Erhebungsverfahren Informationen über die Qualität von Scaffolds in Lehrer-Schüler-Interaktionen gewonnen werden können, die als Prädiktoren für nachfolgende Zusammenhangsanalysen mit Lernoutcomes dienen können. Dabei können Scaffolds nicht nur hinsichtlich ihrer Kontingenz eingeschätzt werden. Vielmehr kann auch innerhalb einzelner Scaffolds lokalisiert werden, an welcher Stelle nicht-kontingentes Scaffolding einsetzt. Auf diese Weise können systematische Unterschiede im Scaffolding zwischen Lehrpersonen präzisiert und dadurch die Scaffolding-Variable spezifiziert werden. Zum anderen zeigen die Ergebnisse, wo Lernschwierigkeiten der SchülerInnen zu lokalisieren sind, und ermöglichen zudem eine genauere Analyse, auf welche Aspekte der Lehrprofessionalität es in situ ankommt, um in den verschiedenen Phasen des Unterrichts kontingentes Scaffolding realisieren zu können. So lässt sich z. B. differenzieren, ob eine Lehrkraft zu Beginn der Interaktion vergisst zu diagnostizieren oder ob sie erst im Verlauf des Scaffoldings Unterstützungsverhalten zeigt, das zu einem nicht-kontingenten Scaffold führt. Letzteres tritt vor allem bei Probleminduktionsaufgaben auf, was sich aus der Kürze und dem fehlenden schrittweisen Aufbau der Scaffolds ableiten lässt.

Die aktuellen Befunde lassen zwar noch keine gesicherten Schlussfolgerungen zu, deuten aber in Richtung (i) schülergruppen- und klassenübergreifender Stabilität im Scaffolding-Verhalten von Lehrpersonen und (ii) aufgaben- bzw. unterrichtsphasenabhängigen Unterschieden in den Auftretenshäufigkeiten von Scaffolds. Um diese Zusammenhänge mittels statistischer Tests zu prüfen, bedarf es allerdings einer umfassenderen Stichprobe an kodierten Unterrichtsstunden.

Literatur

- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31.
- Deppe, M. (2017). *Fehler als Stationen im Lernprozess. Eine kognitionswissenschaftliche Untersuchung am Beispiel Rechnungswesen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Findeisen, S. (2017). *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen – Eine Untersuchung zum Erklären im Rechnungswesen*. Wiesbaden: Springer.
- Greenfield, P. (1984). A theory of the teacher in learning activities of everyday life. In B. Rogoff, & J. Lave (Hrsg.), *Everyday Cognition: Its Development in Social Context* (S. 117–138). Cambridge, MA: HUP.
- Hermkes, R., Mach, H. & Minnameier, G. (2018). Interaction based coding of scaffolding processes. *Learning & Instruction*, 54, 147–155.
- Minnameier, G. (2005). *Wissen und inferentielles Denken – Zur Analyse und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen*. Frankfurt/Main: Lang.
- Minnameier, G. & Link, M. (2010). Jenseits des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens – ein kognitiv-struktureller und inferentieller Ansatz. In J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben* (S. 107–121). Stuttgart: Franz Steiner.
- Minnameier, G. & Hermkes, R. (2014). „Kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ als Lehr-Lern-Prozess-Größen. Eine Konzeption im rechnungswesendidaktischen Kontext. In J. Seifried, U. Faßhauer & S. Seeber (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014* (S. 123–134). Opladen: Budrich.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23, 159–182.
- Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Supplement 1*, 20, 1–21.
- Seifried, J. & Sembill, D. (2005). Rechnungswesenunterricht am Scheideweg? – Einführung in den Sammelband. In D. Sembill & J. Seifried (Hrsg.), *Rechnungswesenunterricht am Scheideweg. Lehren, lernen und prüfen* (S. 1–14). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Tramm, T., Hinrichs, K. & Langenheilm, H. (1996). Lernschwierigkeiten im Buchführungsunterricht. In P. Preiß & T. Tramm (Hrsg.), *Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken* (S. 158–221). Wiesbaden: Gabler.

- Türling, J., Seifried, J., Wuttke, E., Gewiese, A. & Kästner, R. (2011). „Typische“ Schülerfehler im Rechnungswesenunterricht: empirische Befunde einer Interviewstudie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107, 390–407.
- Van de Pol, J., Volman, M., Oort, F. & Beishuizen, J. (2015). The effects of scaffolding in classroom: support contingency and student independent working time in relation to student achievement, task effort and appreciation of support. *Instructional Science*, 43, 615–641.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89–100.

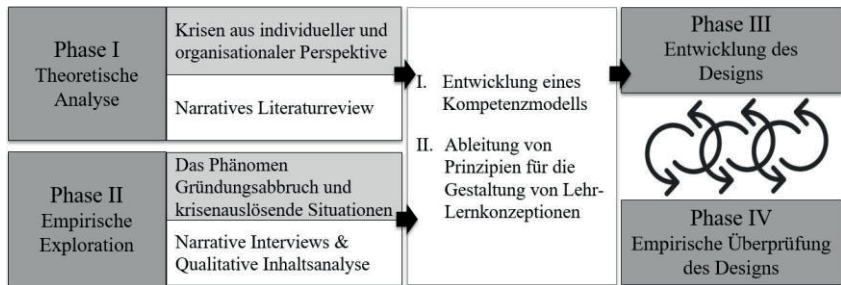
Krisen kompetent bewältigen? Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Entrepreneurship Education

Anh Dinh, Marina Haves und Thomas Retzmann

1. Aus und in Krisen lernen?

Unter dem Begriff *Entrepreneurship Education* werden – ganz allgemein – alle Bildungsmaßnahmen zur Förderung unternehmerischer Kompetenzen aufgefasst. Diesem Themenkreis gehört das Projekt *Mastering the Crisis* an. Unter Beachtung zentraler Prinzipien gestaltungsorientierter, fachdidaktischer Forschung (im internationalen Kontext auch: Educational Design Research, vgl. McKenney & Reeves 2012; van den Akker 2013; für die Diskussion in der Wirtschaftspädagogik vgl. Burda-Zoyke 2017; Euler 2014; Sloane 2014) wird eine Sequenz aus theoretischer Analyse, empirischer Exploration, Design & Evaluation (siehe Abb. 1) realisiert, die jeweils unterschiedliche, aber miteinander verzahnte Erkenntnisinteressen verfolgen.

Abb. 1: Die Projektphasen im Überblick



Quelle: eigene Darstellung

Hier wird die *erste Projektphase* vorgestellt: die theoretische Konzeptualisierung der intentionalen Ebene des Designs (Entwicklung eines Kompetenzmodells). Sie basiert auf einem narrativen Literaturreview (vgl. Grant & Booth 2009; Byrne 2016) zum Phänomen der Krise aus individueller und organisationaler Sicht (Kapitel 2). Hierzu wurde Literatur aus den relevanten Bezugsdisziplinen der Entrepreneurship-Forschung und der Betriebswirtschaftslehre recherchiert und systematisch aufbereitet. Ziel dieses Literaturreviews ist es,

entrepreneuriale und organisationale Konzepte der Krisenforschung sowie Strukturkomponenten der Krisenbewältigung zu identifizieren, die für die Modellierung eines Kompetenzmodells bedeutend sind. Anschließend werden erste Schlussfolgerungen für das Kompetenzmodell gezogen (Kapitel 3). Die Ausführungen schließen im vierten Kapitel mit einem Ausblick auf die zweite (narrative Interviews mit Gründerinnen und Gründern über kritische Situationen), dritte (Entwicklung eines Prototyps in Form eines konkreten Curriculumbausteins) und vierte Phase (Implementation und empirische Begleitforschung) des Projekts ab.

Bisherige Kompetenzmodelle (vgl. Morris 2013; Retzmann & Hausmann 2012) fokussieren generell den entrepreneurialen Kontext und dafür notwendiges Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhalten. Im vorliegenden Projekt soll dagegen ein Kompetenzmodell für den spezifischen Situationstyp *Krisen und Scheitern im Gründungsprozess* entwickelt werden, um damit einen weiterführenden Beitrag zur Klärung des Sets entrepreneurialer Kompetenzen zu leisten – nicht zuletzt auch zwecks Abgrenzung von operativen und administrativen Kompetenzen (*managerial competencies*).

Kompetenz(en) gelten in der Literatur als „necessary prerequisites“ (Weinert 2001, 62) oder auch als „latent cognitive and affective-motivational underpinning“ (Blömeke, Gustafsson & Shavelson 2015, 3) für das erfolgreiche Bewältigen spezifischer Anforderungen in variablen Situationen. Das Konstrukt der Kompetenz „should be used when the necessary prerequisites for successfully meeting a demand are comprised of cognitive *and* (in many cases) motivational, ethical volitional, and/or social components (Weinert 2001, 62). Zudem folgt die weitere Argumentation dem Vorschlag von Blömeke et al. (2015, 3): „The definition of competence therefore has to start from an analysis of authentic job or societal situations and enumerate the tasks as well as the cognition, conation, affect, and motivation involved“. Bei der Analyse des Situationstyps ist laut Weinert (2001, 57) keine „comprehensive, sociological classification of environmental demands“ erforderlich, sondern eine „prototypical, typical, and/or specific characterization of classes of performance demands, performance criteria, and indicators of competence“. Dementsprechend werden der Situationstyp *kritische Situationen im Gründungsprozess* mit seinen spezifischen Anforderungen im Folgenden prototypisch konkretisiert und theoretische Konzepte sowie Vorschläge für die *prerequisites/underpinnings* identifiziert.

Das Projekt fokussiert ein Lernsetting mit dem Ziel der *Qualifizierung* zukünftiger Gründerinnen und Gründer im Umgang mit Krisen im Gründungsprozess und richtet sich demzufolge an Adressaten mit abstrakten oder konkreten Gründungsabsichten (Vorgründungsphase). Zudem sollen Personengruppen inkludiert werden, die sich bereits im Gründungsprozess (Postformations-

Phase, Nascent-Phase) befinden. Aus dem Blickwinkel der Bildungsinstitutionen befindet sich diese Adressatengruppe vorwiegend im Hochschulsektor oder der Weiter-/Erwachsenenbildung.

Es wird eine das Individuum fokussierende Kompetenzmodellierung angestrebt, die in erster Linie durch die hohe Anzahl an Einzelgründungen begründet ist (ca. 65 %, Metzger 2017). Die organisationale Perspektive ist aber auch hier zu berücksichtigen, da aufgrund der restriktiven personellen Ressource viele Kompetenzen unmittelbar von der Gründungsperson abgedeckt werden müssen. Bei komplexeren oder personell stärkeren Gründungsprojekten wäre auch eine komplementäre Kompetenzabdeckung ausreichend und könnte dementsprechend in Lehr- und Coachingkonzepten angestrebt werden.

2. Krisenhafte Situationen im Gründungsprozess

2.1 Das Phänomen der Krise

Wenn es eine übermäßig wichtige [...] eine ganz wichtige Eigenschaft von Unternehmern gibt, dann ist das Durchhaltevermögen. Das muss man einfach haben. Krisen hat man immer. Wahrscheinlich nicht so extrem, wie wir sie hatten, aber Krisen wirst du immer haben, wenn du Unternehmer bist. (Gründer im Interview)

Gründerinnen und Gründer operieren in einem dynamischen, interdependenten und risikobehafteten Umfeld. Geprägt durch Ungewissheit und Unsicherheit ist es prädestiniert für die Konfrontation mit krisenhaften Situationen bis hin zum ungewollten Gründungsabbruch (vgl. Liening 2017; Ries 2014; Krueger & Dickson 1994). Ungefähr jedes dritte Gründungsprojekt übersteht die ersten drei Jahre nicht (Metzger 2017). Für die Gründerin oder den Gründer hat ein gescheitertes Gründungsprojekt wirtschaftliche, rechtliche, soziale und psychische Konsequenzen. Deshalb ist Hedner, Abouzeedan und Klofsten (2011) zuzustimmen, dass für ein umfassendes Verständnis von Entrepreneurship neben innovativem Verhalten auch der unternehmerische Umgang mit Schwierigkeiten, Fehlern und Niederlagen untersucht werden muss. Konzepte der Entrepreneurship Education, die auf Krisensituationen ausgerichtet sind, stellen eine Minderheit dar (vgl. Liñán 2004; Oser & Volery 2012; Weber, Oser, Achtenhagen, Fretschner & Trost 2014). Erste Ansätze finden sich in Studien zu Critical Incidents (vgl. Cope 2011; Heinrichs & Jäcklin 2017). Cope (2011) integriert das *learning through crisis* in sein Framework for entrepreneurial learning. Kritische Situationen sind diskontinuierliche Situationen mit transformativem Charakter, denen ein hohes Lernpotenzial (vgl. Cope & Watts

2000; Cope 2011; Ucbasaran, Shepherd, Lockett & Lyon 2013) zugeschrieben wird.

Während die Forschungstradition der Opportunity-Recognition und Exploitation auf die Wahrnehmung, Entdeckung und Erschließung von Möglichkeiten abzielt, also primär intentionale, respektive motivationale Prozesse fokussiert, betrachtet die krisen- und fehlerbasierte Perspektive stärker Prozesse der Umsetzung, Volition und Persistenz. Diese Perspektiven sind nicht als rivalisierende zu denken, sondern als sich ergänzende (twin entrepreneurial competencies nach Oser & Volery 2012).

Da die Gründung und Leitung eines Unternehmens regelmäßig mit hohen persönlichen Investitionen materieller und immaterieller Art verbunden sind, bestehen signifikante Risiken. Besonders in der unmittelbaren Phase nach der Gründung (Postformations-Phase) besteht eine erhöhte Gefahr für kritische Situationen, die häufig mit finanziellen Schwierigkeiten einhergehen (vgl. Heinrichs & Jäcklin 2017; Lang-von Wins 2004). Es ist daher zu erwarten, dass Gründerinnen und Gründer ein anderes Stresslevel als beispielsweise Managerinnen und Manager erfahren und das Erleben der Gründungsphase stark emotional geprägt ist (Baron 2008). Buttner konnte bereits 1992 den unternehmerischen Stress in ihrer Studie durch die hohe Rollenambiguität von Gründerinnen und Gründern erklären. Es ist zu antizipieren, dass im Gründungsprozess häufig Situationen auftreten können, in denen Gründerinnen und Gründer bei der Verfolgung ihrer Ziele auf Barrieren stoßen und ihre Handlungspläne neu ausrichten müssen. Kritische Situationen sind damit die sich wiederholenden Lebenssituationen einer Gründerin oder eines Gründers und stellen einen möglichen Ausgangspunkt der Curriculumkonstruktion dar, dessen Ziel der Erwerb von Fähigkeiten zu ihrer Vermeidung und Bewältigung ist.

Der Begriff der Krise findet sich sowohl in der Alltagssprache als auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch wieder. Je nach Verwendungskontext weist er eine semantische Unschärfe auf. Medien berichten über diverse Krisen, von politischen und wirtschaftlichen Krisen bis zu Kultur- und Naturkrisen, sodass schon von einer inflationären Begriffsverwendung gesprochen werden kann (Evertz & Krystek 2014). Merten (2008, 83) mutmaßt angesichts solcher Varianz, dass sich der Begriff „längst zu einem zeitgenössischen semantischen Etikett gemausert hat, hinter dem sich Ungeklärtes elegant invisibilisieren lässt“. Krisen können nach Merten (2008) als *Phasen der inhaltlichen und zeitlichen Latenz* verstanden werden, die sowohl in eine positive Lösung oder einen Erhalt des Status quo ante, aber auch in eine negative Lösung, eine Katastrophe oder in weitere Krisen münden können.

2.2 Das Phänomen der Krise aus der individuellen Perspektive

Aus der individuellen Sicht können Krisen als eine Interaktion zwischen einem Ereignis und einer Person, die das Ereignis betrifft, ihrer Biographie sowie ihrer persönlichen Belastbarkeit interpretiert werden (Ulich 1987). Krisen lösen einen „Zustand psychischer Verunsicherung und Belastung bei Versagen gewohnter Bewältigungsressourcen mit der Gefahr des Zusammenbruchs“ aus (Legewie 1991, 14). Emotionen negativer Valenz, exemplarisch Unzufriedenheit oder Angst, sind eine psychische Belastung. Zugleich können Krisen die Chance auf Weiterentwicklung beinhalten und Emotionen positiver Valenz auslösen (ebd.). In der Entrepreneurship-Forschung hebt u. a. Baron (2008) die Rolle von Emotionen hervor. Es würde daher zu kurz greifen, sich bei einer Untersuchung krisenhafter Situationen im Gründungsprozess und der Entwicklung eines darauf bezogenen Kompetenzmodells auf kognitive Fähigkeiten zu beschränken. Empirische Studien zur Entrepreneurship Education berücksichtigen bereits non-kognitive Facetten, so zum Beispiel Huber, Sloof und Van Praag (2014) die Facetten *Risk taking, Creativity, Need for achievement, Self-efficacy, Social orientation, Pro-activity, Persistence, Analyzing und Motivating*.

Die Reaktionen auf emotional belastende Situationen verdichten Cacciotti und Hayton (2015) zu drei basalen Handlungstypen: Annäherung (*Fight*), Flucht (*Flight*) und Blockade (*Freeze*). *Freeze* ist die Untätigkeit und Erstarrung der Gründerin oder des Gründers. *Fight* steht für die Intention eine spezifische Krisensituation meistern zu wollen, während *Flight* für Abwendung und Neuausrichtung steht. Die Wirkung negativer Emotionen belegen auch Kollmann, Stöckmann und Kensbock (2017). Sie zeigen, dass kritische Situationen eine affektive Reaktion der Gründungsperson auslösen können, die zu einer schlechteren Bewertung und Exploration der Chancen führt und sich letztlich in Vermeidungsverhalten manifestieren kann.

Daneben ist die *Fehlerzuschreibung* bedeutsam, die auf der Mikroebene mittels Attributionstheorien erklärt wird. Nach Weiner (1985) können Fehler und Misserfolge auf ihre Ursacheneigenschaften zurückgeführt werden. Er unterscheidet drei Dimensionen: Lokalität (intern vs. extern), Dauer (stabil vs. instabil) und Kontrollierbarkeit (kontrollierbar vs. unkontrollierbar). Die Attribution hat Auswirkungen auf die Fortführung unternehmerischer Aktivitäten und die Lernerfahrung. Werden unternehmerische Misserfolge als stabil attribuiert, sinkt die Wahrscheinlichkeit zukünftiger unternehmerischer Aktivitäten (Mandl, Berger & Kuckertz 2016). Kuckertz, Mandl und Allmendinger (2015) untersuchten darüber hinaus die *gesellschaftliche Rezeption* unternehmerischer Fehlschläge. Sie stellen fest, dass extern attribuierte Misserfolge gesellschaftlich eher toleriert werden als intern attribuierte.

2.3 Das Phänomen der Krise aus der organisationalen Perspektive

In der Betriebswirtschaftslehre werden organisationale Krisen als Wendepunkte in der Entwicklung angesehen, die den Systembestand gefährden (Krystek 1987). Für sie sind die Ambivalenz ihres Ausgangs und Restriktionen ihrer Beeinflussbarkeit charakteristisch (vgl. Krystek & Moldenhauer 2007; Evertz & Krystek 2014). Kennzeichnend für Unternehmenskrisen ist der *Prozesscharakter*, wofür es unterschiedliche Modellierungen gibt (vgl. Müller 1986; Krystek 1987). Damit geht eine typische Krisen-Charakteristik einher: Im zeitlichen Verlauf nehmen die Handlungsmöglichkeiten ab, während der Handlungsdruck und Entscheidungszwang zunehmen (Buschmann 2006). Mühen Krisen in der Insolvenz, kann die Liquidierung oder die Fortsetzung des Unternehmens verfolgt werden. Letzteres wird als Turnaroundansatz bezeichnet (ebd.).

Allgemeine Phasenverlaufsmodelle stammen von Röthig (1976), Sapriel (2007) und Klimke & Schott (1993). Röthig (1976) unterscheidet zwei Phasen: die Zeit *vor der Krise* (Normalzustand) und die Zeit *nach der Krise*. Sapriel (2007) berücksichtigt zusätzlich die Phase *in der Krise*. Klimke & Schott (1993) erweitern diesen Krisenverlauf um die vorgelagerte *Präventionsphase* und die anschließende *Lernphase*. In der Krisennachbereitung sollte die Situation aufgearbeitet und reflektiert werden, bevor in den normalen Zustand zurückgekehrt wird, denn sowohl in der Krise als auch bei Auflösung/Nicht-Auflösung der Krise können Lernerfahrungen gewonnen werden. Diese Lernerfahrungen können dann auch der Prävention dienen.

In der Betriebswirtschaftslehre werden verschiedene Krisen-Typologien diskutiert. Klassisch ist die Unterteilung, entlang der Entstehungsbedingung, in endogene und exogene Faktoren (vgl. Müller 1986; Hauschildt, Grape & Schindler 2005). Faktoren wie Unerfahrenheit und Führungsmängel gehören zum Einflussbereich des Unternehmens. Auf die konjunkturelle Entwicklung und Währungsschwankungen haben Unternehmen dagegen keinen Einfluss (Hauschildt et al. 2005). In einem weiteren Vorschlag zur Typisierung kritischer Situationen im Gründungskontext unterscheiden Kollmann et al. (2017) ressourcen-, markt- und sozialkapitalbasierte Hürden unternehmerischen Handelns.

Für die Dimensionierung der Kompetenzstruktur sind folgende Ergebnisse der Analyse theoretischer Konzepte zum Krisenphänomen festzuhalten:

1. Auf der intentionalen Ebene des Designs kann mit dem *Kompetenzbegriff* gearbeitet werden, da in den relevanten situationalen Anforderungsprofilen neben Kognitionen auch Emotionen und Attributionen eine wichtige Rolle spielen.

2. Das Kompetenzmodell sollte unterschiedliche *Krisentypen* beinhalten. In der weiterführenden empirischen Exploration sollten generische und gründungsspezifische Krisentypen konkreter herausgearbeitet werden.
3. Im Kompetenzmodell sind unterschiedliche *intentionale Zustände* in Anlehnung an die Phasierung bzw. den Prozesscharakter zu berücksichtigen: Krisenvermeidung, -bewältigung und -nachbereitung.

3. Zur Konzeptualisierung des Kompetenzmodells

3.1 Schlussfolgerungen aus der individuellen Perspektive

Aus der theoretischen Exploration des Krisenmanagements kristallisierten sich drei Phasen heraus: Krisenvermeidung, -bewältigung und -nachbereitung. Ein Kompetenzmodell zur Erhöhung des Bewältigungspotenzials sollte damit sowohl den aktiven, den reaktiven als auch den reflexiven Umgang mit gründungsbezogenen Krisen abdecken.

Bei der Krisenvermeidung ist das Konzept der *Opportunity-Recognition*, definiert als „creation of a new means-ends framework“ (Shane 2003, 18), ein wesentlicher Teil des unternehmerischen Prozesses. Unternehmerische Möglichkeiten basieren auf technologischen, politischen, regulatorischen, sozialen und demographischen Veränderungen (Shane 2003). Die aktive Beobachtung der Situation kann als Maßnahme der Krisenprävention dienen. Oser & Volery (2012) sprechen hier auch von einem erhöhten Verantwortungsbewusstsein („*sense of failure*“) als eine zentrale entrepreneuriale Fähigkeit. Weitere Maßnahmen können aus dem Ansatz vom *Minimal Viable Product* des Lean Startup abgeleitet werden (Ries 2014). Demnach lassen sich Fehler nicht vermeiden, aber beschleunigen. Dazu wird eine Trial-and-Error-Methode (auch: *validiertes Lernen*) eingesetzt: bauen – messen – lernen. Ideen sollten schnellstmöglich in Produkte umgewandelt werden, um Kundenfeedback einzuholen und daraus zu lernen. Hieraus ergibt sich der Vorteil, früher und mit geringeren Kosten Fehler zu machen. Dieser Ansatz ist ebenso in der Krisenachbereitung ausschlaggebend. Der Aufbau unternehmerischer Allianzen und Partnerschaften (*Crazy-Quilt*), um Risiken und Unsicherheiten zu minimieren, ist eines von fünf Prinzipien des Effectuation-Ansatzes (Sarasvathy 2008). Dieses Konzept stellt einen Anknüpfungspunkt im Kontext der Krisenvermeidung dar.

In der Krisenbewältigungsphase kann das *Lemonade-Prinzip* des Effectuation-Ansatzes für die Curriculumkonstruktion genutzt werden. Demgemäß schätzen Entrepreneurinnen und Entrepreneure überraschende und unvorhersehbare Situationen als *Potential clues* ein (Read 2011). Die Haltung, unerwar-

tete Ereignisse als Chancen wahrzunehmen, gilt als förderlich. Sarasvathy beschreibt dies als „an opportunity to exercise control of the emerging situation“ (2008, 90). Ein weiterer kognitiver Prozess bezieht sich auf die *Einschätzung des individuellen Bewältigungspotenzials*. Gemäß pädagogischer Psychologie spielen dabei generische und spezifische Selbstkonzepte sowie normative interne und externe Standards eine Rolle. Curricular relevant sind diesbezüglich Erkenntnisse der Entrepreneurship-Forschung von Sarasvathy zur *Effectuation* sowie McMullen und Kiers (2016) Ansatz des *Escalation of Commitment*. Das Prinzip vom *Affordable Loss* im Rahmen der Effectuation betrifft die Frage, welches Verlustrisiko die Gründungsperson zu tragen bereit ist. Tritt die Krise ein, muss sich diese unter der Abwägung potenzieller Konsequenzen (soziale, psychologische, ökonomische, rechtliche und physische) festlegen, welches Risiko sie bereit ist einzugehen (Sarasvathy 2001). Der *Escalation of Commitment-Ansatz* besagt, dass das entrepreneurialie mindset unter gewissen Bedingungen in die Eskalation führen kann (McMullen & Kier 2016). Demgegenüber wäre es ratsam, das Unternehmensprojekt stets auch aus einem skeptischen Blickwinkel zu betrachten und den Abbruch des Unternehmens (*Flight*) als eine legitime Entscheidung anzusehen. Im Falle von *Fight* (Caciotti & Hayton 2015) sollte die Vermeidung der Eskalation mitbedacht werden. Aus pädagogischer Perspektive scheint es darüber hinaus ratsam, ein Blockadeverhalten (*Freeze*) möglichst zu vermeiden.

Nach einer Krise ist die Reflexion unternehmerischer Aktivitäten sinnvoll, um Ergebnisse dieser Aktivitäten zu verbessern (Cope & Watts 2000) und „die Eigenverantwortung der Entrepreneure zu fördern“ (Ries 2014, 15). Hierzu gehört die Erstellung einer Innovationsbilanz, „eine neue Art, über Soll und Haben Buch zu führen“ (ebd.).

3.2 Schlussfolgerungen aus der organisationalen Perspektive

Unter den Begriff *Krisenmanagement* subsumiert die Betriebswirtschaftslehre die Krisenvorsorge und die Bewältigung von Unternehmenskrisen (Krystek & Moldenhauer 2007). Krystek beschreibt die Krisenvermeidungsphase als aktiven Prozess, der sich aus antizipativem und präventivem Krisenmanagement zusammensetzt (vgl. Krystek & Lentz 2014; Krystek 1987). Exemplarisch gelten *präventive Maßnahmen* wie die Aufstellung eines Frühwarnsystems und Krisenteams als förderlich (Schreyögg & Ostermann 2013). Eng verwandt mit dem Bewältigungspotenzial von krisenhaften Situationen ist das Konzept der *organisationalen Resilienz*, „das generell die Vigilanz und Anpassungsfähigkeit von Organisationen fördert“ (Schreyögg & Ostermann 2013, 129). Die Fähigkeit der Resilienz gilt als trainierbar.

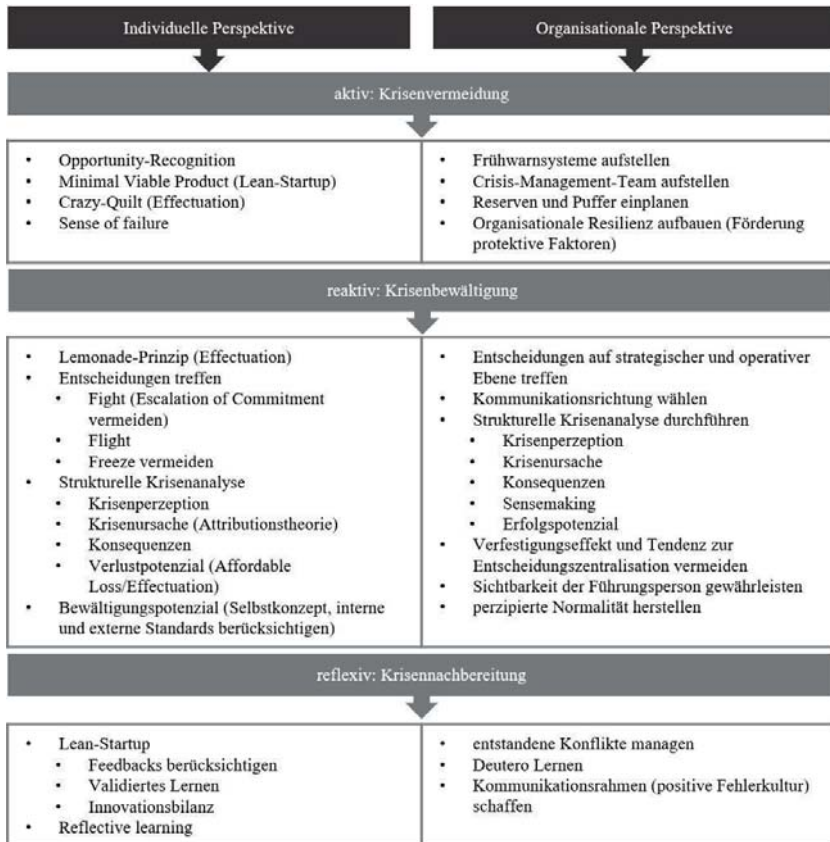
In der akuten Krise reagiert das Unternehmen auf die Situation. Die *Krisenperzeption* und der *Prozess des Sensemaking* rücken in den Vordergrund.

„Sensemaking meint einen kognitiven Prozess zur Interpretation und Integration einer Vielzahl zersplitterter, zum Teil widersprüchlicher und uneindeutiger Informationen unerwarteter Natur, die eine Verwerfung zwischen unterstellter und tatsächlicher Realität abbilden sowie die Ableitung von Handlungsentscheidungen hieraus“ (Schreyögg & Ostermann 2013, 130). Darüber hinaus muss eine strukturelle *Krisenanalyse* vorgenommen werden. Sowohl auf der strategischen als auch auf der operativen Ebene müssen *Entscheidungen* getroffen werden (Krystek & Moldenhauer 2007). Strategische Entscheidungen lassen sich in drei Ebenen aufteilen: Strategie-Richtung (Erhalt der Marktposition, Umpositionierung und Neupositionierung), Wettbewerbs-ebene (Marktführer-, Marktherausforderungs-, Marktmitläufer- oder Marktnischenbearbeitungsstrategie) und die Ebene der Marktbeeinflussungsart (Präferenz- und Preis-Mengen-Strategie) (Krystek & Moldenhauer 2007). Auf der operativen Ebene wird zwischen ertragswirtschaftlichen (z. B. Abbau von Personal) und finanzwirtschaftlichen (z. B. Reduktion von Investitionen) Entscheidungsmaßnahmen differenziert (ebd.). Die Relevanz der emotionalen Facette zeigt sich auch in der organisationalen Perspektive: „Das Erleben einer Krise löst in Unternehmen nicht selten eine Art Schock aus und gibt unwillentlich bestimmten Reaktionsweisen und Perspektiven eine Vorrangstellung“ (Schreyögg & Ostermann 2013, 131). Die Entscheidungsfindung kann in solchen Situationen primär durch den Verfestigungseffekt (vgl. Staw, Sandelands, & Dutton 1981; Weick & Sutcliffe 2016), sprich die Tendenz sich an routinierten Verhaltensweisen zu orientieren, gesteuert sein. Darüber hinaus zeigt sich eine Tendenz zur Entscheidungscentralisation „und die damit einhergehende Einengung des Alternativenhorizonts“ (Schreyögg & Ostermann 2013, 131). Deshalb gilt es bei der Konzeption eines Kompetenzmodells und eines Curriculums zu berücksichtigen, dass die *Fähigkeit rationale Entscheidungen zu treffen und Mitarbeiter zu führen* bei Informationsasymmetrie und unter Stressbedingungen erschwert ist. In der Luftfahrtindustrie, aber auch im Bereich des Managements, werden deshalb bereits das Trainieren von Krisensituationen in der weiteren Qualifikation berücksichtigt (vgl. Thießen 2011; Kerry & Harris 1998). Je besser eine Situation bekannt, desto besser die Fähigkeit zum rationalen Entscheiden (Kerry & Harris 1998). Zudem muss die Krise an verschiedene Adressaten kommuniziert werden, wobei zwischen externer und interner (aufwärts, abwärts und horizontal gerichteter) Kommunikation zu unterscheiden ist (Schreyögg & Ostermann 2013). Nach Schreyögg und Ostermann (2013) sind die Sichtbarkeit der Führungskraft sowie die Erzeugung einer perzipierten Normalität durch die Führungsperson für die psychische Bewältigung wichtig, um Angst und Panik zu vermeiden.

Um organisationale Lernerfahrungen abzuleiten, gilt eine *reflektierende Nachbereitung* auf einer Meta-Ebene als sinnvoll (Schreyögg & Ostermann 2013). Hierunter lässt sich das Deutero-Lernen (Bateson [1942/1981]), das

Konfliktmanagement und das Schaffen eines kommunikativen Rahmens zur Förderung einer positiven Fehlerkultur im Unternehmen subsumieren (Tourish und Robson 2004).

Abb. 2: Schlussfolgerungen aus der individuellen und organisationalen Perspektive



Quelle: eigene Darstellung, angelehnt an Shane 2003; Ries 2014; Sarasvathy 2008; McMullen & Kier 2016; Cacciotti & Hayton 2015; Oser & Volery 2012; Krystek & Moldenhauer 2007; Schreyögg & Ostermann 2013; Pielken 2017

4. Ausblick

Die vorstehende theoretische Fundierung wird in der zweiten Projektphase durch eine empirische Exploration (narrative Interviews mit Gründerinnen und Gründern) ergänzt, um die Besonderheit der Domäne *Gründung* stärker bei der Modellierung zu berücksichtigen. Zentrale Ziele sind hierbei zum einen die Herausarbeitung *gründungsspezifischer* Krisentypen, die Analyse der aktivierten Bewältigungsmuster sowie das subjektive Erleben und Bewältigen krisenhafter Situationen, und zum anderen die Gewinnung von Fallstudienmaterial, das in der dritten Projektphase für das didaktische Design genutzt werden kann. Die Ergebnisse aus der theoretischen Analyse werden mit den empirischen Erkenntnissen in einem Kompetenzmodell zusammengeführt. Dazu sind die identifizierten Anforderungen an Gründungspersonen weiter zu präzisieren, zu priorisieren und folglich müssen die notwendigen Ressourcen in ihre wissensbezogenen, kognitiven und affektiv-motivationalen Bestandteile analytisch zerlegt werden.

Letztlich verfolgt das Projekt ein *aktionales Erkenntnisinteresse*: Wie sollten effektive Lehr-Lern-Konzeptionen mit dem Lernziel der Erhöhung des Bewältigungspotentials zielgruppenspezifisch *gestaltet* sein? (Phase III). Das Design wird durch empirische Begleitforschung evaluiert (Phase IV).

Literatur

- Baron, R. A. (2008). The Role of Affect in the Entrepreneurial Process. *Academy of Management Review*, 33(2), 328–340.
- Bateson, G. (1981). Sozialplanung und der Begriff des Deutero-Lernens. In H. G. Soll (Übers.), *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (S. 219–241). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalwerk 1942 veröffentlicht).
- Blömeke, S., Gustafsson, J. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Burda-Zoyke, A. (2017). Design-Based Research in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Rezeption und Umsetzungsvarianten. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 33, 1–27. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe33/burda-zoyke_bwpat33.pdf [27.03.2018].
- Buschmann, H. (2006). *Erfolgreiches Turnaround-Management: empirische Untersuchungen mit Schwerpunkt auf dem Einfluss der Stakeholder*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Buttner, E. (1992). Entrepreneurial Stress: Is It Hazardous To Your Health? *Journal of Managerial Issues*, 4(2), 223–240.
- Byrne, J. A. (2016). Improving the peer review of narrative literature reviews. *Research Integrity and Peer Review*, 1(12), 1–4.

- Cacciotti, G. & Hayton, J. C. (2015), Fear and Entrepreneurship: A Review and Research Agenda. *International Journal of Management Reviews*, 17(2), 165–190.
- Cope, J., & Watts, G. (2000). Learning by doing: An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 6(3), 104–124.
- Cope, J. (2011). Entrepreneurial learning from failure: An interpretative phenomenological analysis. *Journal of Business Venturing*, 26(6), 604–623.
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Beihefte, Band 27* (S. 15–44). Stuttgart: Franz Steiner.
- Evertz, D. & Krystek, U. (2014). *Unternehmen erfolgreich restrukturieren und sanieren: Herausforderungen und Lösungsansätze für den Turnaround*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Grant, M. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108.
- Hauschildt, J., Grape, C. & Schindler, M. (2005). Typologien von Unternehmenskrisen im Wandel. *Manuskripte aus den Instituten für Betriebswirtschaftslehre der Universität Kiel*, 588. Verfügbar unter https://www.econstor.eu/bitstream/10419/147646/1/manuskript_588.pdf [15.11.2017].
- Hedner, T., Abouzeedan, A. & Klostén, M. (2011). Entrepreneurial resilience. *Annals of Innovation & Entrepreneurship*, 2(1), 79–86.
- Heinrichs, K., Jäcklin B. (2017). Critical Incidents Typically Emerging during the Post-Formation Phase of a New Venture: Perspectives for Entrepreneurship Education and Start-Up Counselling. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 133–146.
- Huber, L., Sloof, R. & Van Praag, M. (2014). The effect of early entrepreneurship education: Evidence from a field experiment. *European Economic Review*, 72, 76–97.
- Kerry, D., & Harris, D. (1998). Computer-based simulation as an adjunct to ab initio flight training. *International Journal of Aviation Psychology*, 8(3), 261–276.
- Klimke, R. & Schott, B. (1993). *Die Kunst der Krisen-PR*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Kollmann, T., Stöckmann, C. & Kensbock, J. M. (2017). Fear of failure as a mediator of the relationship between obstacles and nascent entrepreneurial activity – An experimental approach. *Journal of Business Venturing*, 32(3), 280–301.
- Krueger, N. & Dickson P. R. (1994). How believing in ourselves increases risk taking: Perceived self-efficacy and opportunity. *Decision Sciences*, 25(3), 385–400.
- Krystek, U. (1987). *Unternehmenskrisen: Beschreibung, Vermeidung und Bewältigung überlebenskritischer Prozesse in Unternehmen*. Wiesbaden: Gabler.
- Krystek, U. & Moldenhauer, R. (2007). *Handbuch Krisen- und Restrukturierungsmanagement. Generelle Konzepte, Spezialprobleme, Praxisberichte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krystek, U. & Lentz, M. (2014). Unternehmenskrisen: Beschreibung, Ursachen, Verlauf und Wirkungen überlebenskritischer Prozesse in Unternehmen. In A. Thießen (Hrsg.), *Handbuch Krisenmanagement* (S. 31–53). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kuckertz, A., Mandl, C. & Allmendinger, M. (2015). *Gute Fehler, schlechte Fehler – wie tolerant ist Deutschland im Umgang mit gescheiterten Unternehmern?* Stuttgart: Universität Hohenheim. Verfügbar unter https://www.uni-hohenheim.de/uploads/media/2015_Kuckertz_et_al_Gute_Fehler_15-08-24.pdf [24.09.2017].
- Lang-von Wins, T. (2004). *Der Unternehmer: Arbeits- und organisationspsychologische Grundlagen*. Berlin, Heidelberg: Springer.

- Legewie, H. (1991). Krise der Psychologie oder Psychologie der Krise? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 15(1), 13–29.
- Liening, A. (2017). *Komplexität und Entrepreneurship Komplexitätsforschung sowie Implikationen auf Entrepreneurship-Prozesse*. Wiesbaden: Springer Gabler Verlag.
- Liñán, F. (2004). Intention-based models of entrepreneurship education. *Piccola Impresa / Small Business*, 3, 11–35.
- Mandl, C., Berger, E. S. C. & Kuckertz, A. (2016). Do you plead guilty? Exploring entrepreneurs' sensemaking-behavior link after business failure. *Journal of Business Venturing Insights*, 5(1), 9–13.
- McKenney, S. & Reeves, T. (2012). Educational Design Research. In J. Spector, D. Merrill, J. Elen & J. Bishop (Hrsg.), *Handbook of research on educational communications and technology. Band 4* (S. 131–140). New York: Springer Science+Business Media.
- McMullen, J. & Kier, A. (2016). Trapped by the entrepreneurial mindset: Opportunity seeking and escalation of commitment in the Mount Everest disaster. *Journal of Business Venturing*, 31(6), 663–686.
- Merten, K. (2008). Krise und Krisenkommunikation: Von der Ausnahme zur Regel? In T. Nolting & A. Thießen (Hrsg.), *Krisenmanagement in der Mediengesellschaft* (S. 83–97). Hildesheim: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Metzger, G. (2017). Beschäftigungsrekord mit Nebenwirkung: So wenige Gründer wie nie. *KfW Research*. Frankfurt am Main: KfW Bankengruppe. Verfügbar unter <https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-Gr%C3%BCndungsmonitor/KfW-Gr%C3%BCndungsmonitor-2017.pdf> [24.09.2017].
- Morris, M. H. (2013). A Competency-Based Perspective on Entrepreneurship Education: Conceptual and Empirical Insights. *Small Business Management*, 51(3), 352–369.
- Müller, R. (1986). *Krisenmanagement in der Unternehmung. Vorgehen, Maßnahmen und Organisation*. Frankfurt am Main: Lang.
- Oser, F. & Volery, T. (2012). 'Sense of failure' and 'sense of success' among entrepreneurs: The identification and promotion of neglected twin entrepreneurial competencies. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 27–44.
- Pielken, A. (2017). *Vertrauen zwischen Banken und Krisenunternehmen in der Sanierung: Konzeptionelle Grundlagen und Ergebnisse einer empirischen Untersuchung nach Grounded Theory aus Sicht kreditgebender Banken*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Read, S. (2011). *Effectual entrepreneurship*. Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Retzmann, T. & Hausmann, V. (2012). Wie lässt sich unternehmerisches Denken messen? Überlegungen zur Konstruktion eines standardisierten Tests. In T. Retzmann (Hrsg.), *Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule* (S. 50–65). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Ries, E. (2014). *Lean Startup: schnell, risikolos und erfolgreich Unternehmen gründen* (3. überarb. Aufl.). München: Redline.
- Röthig, P. (1976). Organisation und Krisen-Management. Zur organisatorischen Gestaltung der Unternehmung unter den Bedingungen eines Krisen-Managements. *Zeitschrift Führung + Organisation*, 45(1), 13–20.
- Sapriel, C. (2007). Taking the long view. *Communication World*, 24(5), 24–27.
- Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and Effectuation: Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency. *The Academy of Management Review*, 26(2), 243–263.
- Sarasvathy, S. D. (2008). *Effectuation. Elements of entrepreneurial expertise*. Cheltenham: Edward Elgar.

- Schreyögg, G. & Ostermann, S. M. (2013). Krisenwahrnehmung und Krisenbewältigung. In A. Thießen (Hrsg.), *Handbuch Krisenmanagement* (S. 117–137). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Shane, S. (2003). *A General Theory of Entrepreneurship: The Individual-Opportunity Nexus*. Aldershot: Edward Elgar.
- Sloane, P. F. E. (2014). Wissensgenese in Design-Based-Research Projekten. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 27 (S. 113–139). Stuttgart: Franz Steiner.
- Staw, B. M., Sandelands, L. E. & Dutton, J. E. (1981). Threat Rigidity Effects in Organizational Behavior. A Multilevel Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 26, 501.
- Thießen, A. (2011). *Organisationskommunikation in Krisen – Reputationsmanagement durch situative, integrierte und strategische Krisenkommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tourish, D. & Robson, P. (2004). Critical upward feedback in organisations. Processes, problems and implications for communication management. *Journal of Communication Management*, 8(2), 150–167.
- Ucbasaran, D., Shepherd, D. A., Lockett, A. & Lyon, S. J. (2013). Life after business failure: the process and consequences of business failure for entrepreneurs. *Journal of Management*, 39(1), 163–202.
- Ulich, D. (1987). *Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit*. München: Psychologie Verlags Union.
- van den Akker, J. (2013). Curricular Development Research as a Specimen of Educational Design Research. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research. Part A: An introduction* (S. 52–71). Enschede: Slo/Colophon.
- Weber, S., Oser, F. K., Achtenhagen, F., Fretschner, M. & Trost, S. (2014). Becoming an entrepreneur: mapping challenges in the field of entrepreneurship education. In S. Weber, F. K. Oser, F. Achtenhagen, M. Fretschner, & S. Trost (Hrsg.), *Becoming an entrepreneur* (S. 3–13). Rotterdam: Sense Publishers.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. (2016). *Das Unerwartete managen. Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen* (3. überarb. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548–573.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.

Die Bedeutung der Laufbahnadaptabilität für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs. Konstruktverständnis und Forschungsdesiderate

Sebastian Kirchknopf und Kristina Kögler

1. Flexibilität und Kontinuität in der modernen Arbeitswelt

Der internationale Diskurs zu Fragen der Berufswahl und Laufbahnentwicklung wurde lange Zeit durch klassische Theorieansätze dominiert, deren Ursprünge teilweise bis in die Mitte des vergangenen Jahrhunderts zurückreichen (vgl. etwa Super 1953; Holland 1959). Seit der Jahrtausendwende sind einige moderne Ansätze zu beobachten, die zwar teilweise an klassische Berufswahltheorien anknüpfen, sich in entscheidenden Punkten jedoch gerade auch in Abgrenzung von diesen definieren (für einen Überblick vgl. Hirschi 2013). Gemein ist vielen neueren Ansätzen dabei die Abkehr vom statischen Fokus auf die Einzelperson hin zu einer kontextuellen Betrachtung, welche der Komplexität und Dynamik moderner Berufswahl und Laufbahnentwicklung eher gerecht wird (vgl. ebd. 30 f.). So wird dem Individuum vor dem Hintergrund des Wandels der Arbeitswelt – beispielsweise in Form der sich abzeichnenden Erosion des Berufs – einerseits ein höheres Maß an Autonomie und Eigenverantwortlichkeit hinsichtlich der Gestaltung der eigenen beruflichen Laufbahn abverlangt (Vondracek, Ferreira & Dos Santos 2010) und mit dieser steigenden Selbstverantwortung geht auch eine zunehmend geforderte Anpassungsfähigkeit und -bereitschaft des Individuums an die Veränderungen der Arbeitswelt einher. In diesem Zusammenhang rückt in einigen modernen Laufbahnansätzen der Begriff der Adaptabilität in den Fokus der Betrachtung (Savickas 2013). Andererseits bieten heutige globalisierte und digitalisierte Umwelten auch veränderte Möglichkeiten für eine stärkere Individualisierung von Arbeitsräumen und -zeiten und beinhalten damit nicht nur die identitätsstiftende Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit einer entsprechenden Gestaltung durch das Individuum selbst.

Durch die erhöhten Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen einerseits und die ausgeweiteten Gestaltungsfreiräume andererseits sind seitens des Individuums im Sinne einer doppelten Perspektive auf Anpassungsfragen nicht nur Veränderungsbereitschaft und Lernfähigkeit gefragt, es ergibt sich auch die Notwendigkeit zur eigenverantwortlichen Herstellung individueller berufsbiographischer Kontinuität, um die schwindende institutionelle und strukturelle Rahmung zu kompensieren. Dieses Spannungsverhältnis aus

Flexibilität einerseits und Kontinuität andererseits durchzieht die unterschiedlichen Konzeptionen von Adaptabilität und so verwundert es auch nicht, dass dabei zumeist von einem wie auch immer gearteten Zusammenhang mit der beruflichen Identität die Rede ist. Identität wird dabei in der Laufbahnforschung in Abgrenzung zur Identitätsforschung meist in generalisierter Weise im Sinne eines globalen Identitätssinns verstanden und häufig synonym mit Begriffen wie Selbstkonzept oder Selbstsinn verwendet (Grote & Raeder 2009).

Nun stellt sich angesichts des skizzierten Spannungsverhältnisses in modernen Arbeitskontexten die Frage, inwiefern in den unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Laufbahnadaptabilität Aspekte der Kontinuität im Sinne beruflicher Identität mitgedacht sind und in welchem Verhältnis Flexibilität- und Kontinuitätsanforderungen dabei stehen. Darüber hinaus ist von Interesse, ob und in welcher Gestalt internationale Argumentationslinien und ihre konzeptionellen Unterschiede auch im hiesigen berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsdiskurs rezipiert werden und ob sich die Diskussionslinien und ihre jeweiligen Prämissen integrieren lassen. So zeichnet der vorliegende Beitrag zunächst unterschiedliche Konzeptualisierungen von Adaptabilität in der internationalen Laufbahnforschung nach und verortet das Konstrukt sodann im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs zu Fragen der Berufswahl und berufsbiographischen Gestaltungskompetenz. Die Beschäftigung mit der Frage der Übertragbarkeit des internationalen Laufbahndiskurses mündet schließlich in die Skizzierung von offenen Forschungsfragen.

2. Konzeptualisierungen von Adaptabilität in der internationalen Laufbahnforschung

Die steigende Bedeutung des Adaptabilitätskonstruktes zeigt sich in den jüngsten Veröffentlichungen, etwa in Form eines systematischen Überblicksartikels (Johnston 2016) oder einer Meta-Analyse (Rudolph, Lavigne & Zacher 2017), welche Ausdruck der umfangreichen Forschungsaktivitäten auf diesem Gebiet sind. Im Folgenden soll es jedoch weniger um die vielfältigen dabei identifizierten Zusammenhänge zwischen Adaptabilität und anderen Konstrukten, sondern vielmehr um deren divergierende theoretische Konzeptionen und korrespondierende Operationalisierungsansätze gehen. Dem Eindruck, dass in der Laufbahnforschung von einem einheitlichen Adaptabilitätsbegriff auszugehen sei, steht die Vielfalt von Modellierungs- und Operationalisierungsansätzen entgegen. Dies zeigt sich bereits bei der deutschen Begriffsverwendung. Während manche Autoren *Adaptability* schlicht mit beruflicher Anpassungsfähigkeit übersetzen (z. B. Spurk & Volmer 2013),

verweisen andere auf die suggestive Wirkung der deutschsprachigen Begrifflichkeiten und plädieren für die Übernahme des ursprünglichen Begriffs (Dimitrova 2008). Aufgrund der konzeptionellen Differenzen und der unterschiedlichen Modellierungsansätze ist für ein vertieftes Konstruktverständnis eine Darstellung der divergierenden theoretischen Ursprünge angezeigt.

2.1 Adaptabilität in der proteischen Laufbahntheorie

Hall postuliert vor dem Hintergrund der veränderten Arbeitswelt das Leitbild der proteischen Laufbahn (s. 1996, 2002, 2004). Berufliche Laufbahnen sind demnach einerseits von der Selbststeuerung der Person und andererseits durch deren persönliche Werte bestimmt. Daher steht beim proteischen Laufbahnkonzept die Herausbildung zweier grundlegender Metakompetenzen im Vordergrund: Die der Adaptabilität und die der Identität (oder Selbstreflexivität) (Briscoe & Hall 1999). Während Adaptabilität auf neue Aufgaben oder Herausforderungen fokussiert und auf die Fähigkeit abzielt, sein Verhalten diesen Anforderungen anzupassen, wird die Metakompetenz Identität als reflektiertes Selbstbild verstanden, wobei dies auch eine mögliche Modifikation desselben miteinschließt (Dimitrova 2008, 75 f.). Die unausgewogene Ausbildung der beiden Metakompetenzen führt laut Hall nun entweder zu einer reaktiven, chamäleonartigen Anpassung oder zu einem paralytischen Blockade- bzw. Vermeidungsverhalten (Hall 2004, 6 f.). Nur wenn beide Aspekte hinreichend ausgeprägt sind, kann demnach den vielfältigen Anpassungserfordernissen der beruflichen Umwelt adäquat begegnet und zugleich eine kohärente berufliche Identität bewahrt werden. Als Ausgangspunkt für ein etwaiges Anpassungsverhalten scheinen dabei aber in erster Linie die externen Anforderungen und weniger die im Individuum selbst begründeten Bedürfnisse zu dienen.

Morrison & Hall (2002, 210) konzipieren Adaptabilität als Produkt aus *adaptive competence* und *adaptive motivation*. *Adaptive competence* besteht aus einer personalen (*identity exploration*), behavioralen (*response learning*) sowie integrativen (*integrative potential*) Komponente (im Folgenden ebd., 211 ff.). Unter der personalen Komponente verstehen die Autoren das ständige Streben des Individuums nach größerer Selbstkenntnis, wodurch sich dieses in seiner beruflichen Entwicklung immer wieder neu erfindet und andere Elemente in sein berufliches Selbstverständnis integriert. Diese Komponente weist somit eine sehr hohe Ähnlichkeit mit der Metakompetenz der Identität bzw. Selbstreflexivität auf. Die Teilkomponente *response learning* meint die Fähigkeit zur (Weiter-)Entwicklung eines effektiven Rollenverhaltens für den Umgang mit einer sich stetig wandelnden Umwelt sowie die aktive Beeinflussung derselben. Damit wird betont, dass Adaption im Anschluss an Piaget nicht nur die Modifikation der eigenen Schemata und damit

die Anpassung an die Umwelt (Akkommodation), sondern ebenso die Integration äußerer Eindrücke in bestehende Schemata und somit auch die Beeinflussung der eigenen Umwelt (Assimilation) umfasst. *Integrative potential* bezieht sich schließlich auf die Fähigkeit, ein kongruentes Verhältnis zwischen dem individuellen Selbstverständnis und den wechselnden Ansprüchen der Umgebung aufrechtzuerhalten. Formal modelliert bilden diese drei Komponenten also die additiven Bestandteile der *adaptive competence*. Die *adaptive motivation* wird demgegenüber als „the willingness to develop and apply adaptive competence to a given situation“ (ebd., 219) definiert. Dieses Adaptabilitätsverständnis ist nicht zuletzt aufgrund der Betonung der Doppelseitigkeit von Anpassungsprozessen zwar deutlich elaborierter als bei Briscoe & Hall (1999), es wirft allerdings Fragen hinsichtlich der inhaltlichen Abgrenzung zur Metakompetenz der Identität auf (vgl. Komponente *identity exploration*).

In späteren Veröffentlichungen wird diese differenzierte Adaptabilitätskonzeption von Hall und Kollegen jedoch nicht weitergeführt. Stattdessen wird die Begrifflichkeit der Metakompetenzen – ohne dass dies näher begründet wird – zugunsten einer proteischen Laufbahnorientierung mit den Dimensionen *self-directed* und *values-driven* aufgegeben (Briscoe & Hall 2006). *Selbstbestimmtheit* und *Wertegeleitetheit* treten somit das Erbe von Adaptabilität und Identität an und werden als situationsunspezifische, überdauernde Einstellungen des Individuums hinsichtlich seiner beruflichen Laufbahn im Sinne eines *protean mindset* konzeptualisiert. Dabei verknüpfen Briscoe & Hall die proteische Laufbahneinstellung mit den beiden Dimensionen der *entgrenzten Laufbahneinstellung* (vgl. Arthur & Rousseau 2001) – namentlich *organisationaler Wechselbereitschaft* und *entgrenzter Denkweise* – und leiten aus den Kombinationsmöglichkeiten der vier Dimensionen ab, dass der Idealtypus des proteischen Karrierearchitekten erst bei entsprechender Ausprägung aller vier Einstellungsbereiche vorliege: „the career actor who is psychologically as well as physically boundaryless, who actively directs his or her own career management, and who is driven by personal values in their quest to define meaning and success through the career“ (Briscoe & Hall 2006, 15). Zur Messung der vier Einstellungsdimensionen wurden Skalen entwickelt (Briscoe, Hall & DeMuth 2006), welche auch bereits für den deutschsprachigen Raum vorliegen (Gasteiger 2007).

2.2 Adaptabilität als Teildimension des Employability-Konstrukts

Neben der proteischen Laufbahntheorie taucht der Adaptabilitätsbegriff auch im Rahmen des Employability-Konstrukts auf, wobei sich hier gewisse Parallelen zwischen beiden Ansätzen ausmachen lassen. In einer verbreiteten Fassung wird Employability (Arbeitsmarktfähigkeit) von Fugate, Kinicki und

Ashforth (2004, 15) als „a psycho-social construct that embodies individual characteristics that foster adaptive cognition, behavior, and affect, and enhance the individual-work interface“ definiert und bestehend aus den Teildimensionen *career identity*, *personal adaptability* und *social and human capital* konzipiert. Unter dem Sozial- und Humankapital, welches im Folgenden nicht näher betrachtet werden soll, verstehen Fugate et al. zum einen die soziale Unterstützung und zum anderen individuelle laufbahnrelevante Faktoren wie Ausbildung und Berufserfahrung.

Fugate et al. beziehen sich in ihrem Employability-Konstrukt explizit auf Halls Konzeption der proteischen Karriere und verweisen auf die hohe Relevanz der Fähigkeit und Bereitschaft sich angesichts ständiger arbeitsweltlicher Veränderungen immer wieder an neue Situationen anzupassen. Die Adaptabilität bildet insofern den Kern des Konstrukts als „employability represents a form of work specific (pro)active adaptability“ (ebd., 14). Dabei machen die Autoren fünf Bereiche aus, welche die differenten Ausprägungen individueller Adaptabilität bestimmen: Optimismus, Lernbereitschaft, Offenheit, internale Kontrollüberzeugungen, generalisierte Selbstwirksamkeitserwartungen (ebd., 22 f.).

Adaptabilität als Fähigkeit, seine eigenen Dispositionen an veränderte Rahmenbedingungen anzupassen, reicht alleine jedoch nicht aus. Analog zu Halls Konzeption der Metakompetenzen muss mit der *career identity* eine weitere, motivationale Komponente hinzukommen, welche angesichts stetem arbeitsweltlichem Wandel eine immer wichtigere Orientierungs- und Steuerungsfunktion einnimmt (ebd., 20). Institutionalisierte Karrierestrukturen werden demnach zunehmend von individualisierten psychologischen Strukturen ersetzt, die es dem Individuum ermöglichen, berufliche Erfahrungen in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sinnstiftend im Sinne einer kontinuierlich wachsenden Narration miteinander zu verweben. Metaphorisch wird hier häufig auch von einem Anker oder Kompass gesprochen.

Alle Teildimensionen von Employability werden als gegenseitig aufeinander bezogen angesehen und stehen in einem reziproken Austauschverhältnis (ebd., 25). Für Adaptabilität und Identität trifft dies aus drei Gründen zu. Angesichts der Vielzahl laufbahnbezogener Entscheidungen hängt die Frage, welchen Adaptionserfordernissen sich das Individuum überhaupt gegenüberstellt, stark von dessen berufsbezogener Identität ab. Letztere ist zudem weniger als etwaiges Endprodukt beruflicher Reifung, denn vielmehr als lebenslanger Veränderungsprozess zu betrachten, in dem die Adaptabilität eine entscheidende Rolle spielt. Schließlich gehen Fugate et al. davon aus, dass sich die Individuen vor dem Hintergrund einer sich ständig wandelnden Umwelt zunehmend selbst als anpassungsfähig oder im Sinne Halls als proteisch definieren (ebd., 27). Während Nohl (2009, 133 ff.) in der Employabilitykonzeption von Fugate et al. sowohl die arbeitsweltlichen Anforderungen als auch die Subjektseite angemessen berücksichtigt sieht, verweisen Lisop

(2009) und Hendrich (2004) auf die reaktiven Tendenzen des Employabilitybegriffs und kritisieren dessen suggestive Wirkung, welche alleine dem Individuum die Verantwortung für eine gelungene arbeitsweltliche Integration zuweist.

2.3 (Laufbahn-)Adaptabilität in der konstruktivistischen Laufbahntheorie

Der Begriff der *career adaptability* (Laufbahnadaptabilität) wurde von Super und Knasel (1981) ursprünglich eingeführt, um den vornehmlich für die (vor-)beruflichen Reifungsprozesse von Jugendlichen konzipierten Begriff der *vocational maturity* auf die berufliche Entwicklung von Erwachsenen zu übertragen. Ein solcher Begriff der *Berufswahlreife* erwies sich angesichts neuartiger, nicht-reifebezogener Aufgaben als unangebracht für den Kontext der beruflichen Entwicklung Erwachsener. Supers Schüler Savickas (1997) knüpft hieran an und plädiert dafür, die Berufswahlreife endgültig (auch für den Kontext der Adoleszenz) durch die Laufbahnadaptabilität zu ersetzen, da diese der Dynamik der modernen Arbeitswelt eher gerecht wird als ein Reifebegriff, der von einem vorhersehbaren linearen Entwicklungsverlauf ausgeht. Dabei definiert er Adaptabilität zunächst rein motivational als die Bereitschaft zur Bewältigung zweier Aufgaben: „to cope with the predictable tasks of preparing for and participating in the work role and with the unpredictable adjustments prompted by changes in work and working conditions“ (ebd., 257). Durch diese doppelte Bedeutungsebene, welche durch die Ableitung vom Berufswahlreifebegriff auch die vor- und frühberufliche Entwicklung explizit miteinschließt, grenzt sich der Adaptabilitätsbegriff sensu Savickas von den Adaptabilitätskonzeptionen nach Hall und Fugate et al. ab, welche in erster Linie die von diversen Anpassungserfordernissen geprägte spätere berufliche Entwicklung in den Blick nehmen.

Savickas überarbeitet den Begriff der Laufbahnadaptabilität im Folgenden mehrfach und integriert ihn als wesentlichen Bestandteil in seine konstruktivistische Laufbahntheorie (2002, 2005). In der jüngsten Fassung definiert er Adaptabilität wie folgt: „Career adaptability denotes an individual’s psychosocial resources for coping with current and anticipated vocational development tasks, occupational transitions, and work traumas that, to some degree large or small, alter their social integration“ (Savickas 2013, 157). Diese Definition umfasst somit berufliche Entwicklungsaufgaben im gesamten Lebenslauf, von der erstmaligen Berufswahl, späteren Um- und Neuorientierungen bis hin zu beruflichen Rückschlägen wie bspw. Arbeitslosigkeit. Adaptabilität sensu Savickas ist demnach im Kontext der Berufsorientierung ebenso relevant wie aus Sicht der Laufbahn- oder Coping-Theorie. Entgegen der ursprünglichen Definition wird Adaptabilität nun nicht mehr motivational konzipiert. Stattdessen wird sie von *adaptivity* oder *adaptive readiness* abge-

grenzt, welche „denotes the personal characteristic of flexibility or willingness to meet career tasks, transitions, and traumas with fitting responses“ (ebd.). An anderer Stelle bezeichnen Savickas & Porfeli Adaptivität auch als „personality trait of flexibility or willingness to change“ (2012, 662) und sehen in ihr eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung von Adaptabilität.

Im Rahmen der Entwicklung der konstruktivistischen Laufbahntheorie differenziert Savickas auch sein Verständnis von Adaptabilität aus und unterscheidet vier ihr zugrundeliegende Dimensionen¹: *Concern*, *control*, *curiosity* und *confidence*. *Concern* bezeichnet eine optimistische Zukunftsorientierung und stellt laut Savickas die wichtigste Dimension dar (Savickas 2013, 159). Ihr Nichtvorhandensein drückt sich in Apathie, Pessimismus und Planlosigkeit aus. *Control* als zweitwichtigste Dimension bezieht sich auf selbstregulationsförderliche intrapersonelle Prozesse, welche sich beispielsweise in Selbstdisziplin, Gewissenhaftigkeit oder internalen Kontrollüberzeugungen zeigen (ebd., 159 f.). Ein Mangel an *control* manifestiert sich z. B. in Unentschlossenheit, Impulsivität und Prokrastination. Unter *curiosity* versteht Savickas die Exploration sowohl des Selbst als auch der Umwelt, um einerseits den eigenen (beruflichen) Interessen, Fähigkeiten und Werten auf den Grund zu gehen und sich andererseits mit den Anforderungen, Restriktionen und Gratifikationen verschiedener Berufsfelder vertraut zu machen (ebd., 160). Eine verfälschte Selbstwahrnehmung und unrealistische Berufsvorstellungen zeugen demnach von einer geringen Ausprägung in dieser Dimension. Während die genannten Bereiche *concern*, *control* und *curiosity* in ähnlicher Konnotation (*planfulness*, *deciding*, *exploration*) bereits im klassischen Konzept der Berufswahlreife und auch noch in Savickas' erster Adaptabilitätskonzeption (1997) enthalten sind, wird mit der Dimension *confidence* ein neuer Aspekt ergänzt und damit der Bedeutung selbstbezogener Kognitionen für die berufliche Entwicklung Rechnung getragen. *Confidence* kennzeichnet die Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich laufbahnbezogener Handlungen und Entscheidungen, welche aus der täglichen konstruktiven Auseinandersetzung mit Problemen erwachsen (ebd., 161). Durch falsche Rollenvorstellungen können sich (externe wie interne) Barrieren bilden, welche die Entwicklung von Selbstvertrauen auf einem bestimmten Gebiet verhindern und so die individuelle berufliche Entwicklung hemmen.

Im Anschluss an Savickas' theoretische Konzeptualisierung wurden verschiedene Skalen zur Messung von Laufbahnadaptabilität entwickelt (für einen Überblick vgl. Johnston 2016, 4 ff.), wobei besonders die von Savickas selbst mitentwickelte und vielfach validierte Career Adapt-Abilities Scale (Savickas & Porfeli 2012; dt. Adaption s. Johnston, Luciano, Maggiori, Ruch & Rossier 2013) hervorzuheben ist. Durch diese konnte die vierdimensionale

1 Auf die Differenzierung in attitudes, beliefs und competencies soll an dieser Stelle aus Vereinfachungsgründen nicht eingegangen werden (Savickas 2013, 158 f.).

Struktur des Adaptabilitäts-Konstrukts in unterschiedlichen Kontexten bestätigt werden. Auch wurde im Anschluss an Hall der Zusammenhang von Adaptabilität und beruflicher Identität als Metakompetenzen der Laufbahnkonstruktion untersucht und bestätigt (Porfeli & Savickas 2012).

3. Die Verortung des Adaptabilitätskonstrukts im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs

Führt man sich Savickas' Konzeption von Adaptabilität – ob nun in ihrer ursprünglichen Form (1997) oder in der später fortentwickelten Fassung (2013) – noch einmal vor Augen, wird deutlich, dass sich diese einerseits in der Tradition klassischer berufswahltheoretischer Ansätze auf die Aufgabe bezieht, erstmalig eine Berufsrolle zu übernehmen, auf der anderen Seite jedoch auch die vielfältigen Herausforderungen der weiteren beruflichen Entwicklung mit einschließt. Aus dieser systematischen Unterscheidung ergeben sich im Folgenden nun auch die möglichen Anknüpfungspunkte einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Rezeption des Adaptabilitätskonstrukts.

3.1 Adaptabilität als Konstituente von Berufswahlkompetenz

In der deutschsprachigen Forschung zur Berufsorientierung hat sich in den letzten Jahren in gewissem Maße eine parallele Entwicklung zum internationalen Fachdiskurs ergeben. Inspiriert durch die Diskussion um die Aktualität und Angemessenheit des Reifebegriffs für berufliche Entwicklungsprozesse wurde von einigen Autoren die Abkehr von der Berufswahlreife hin zur Berufswahlkompetenz als neuer Zielgröße zur Evaluierung von Berufsorientierungsmaßnahmen postuliert (z. B. Driesel-Lange, Hany, Kracke & Schindler 2010) und damit nicht zuletzt auch die Anschlussfähigkeit an internationale Forschungsansätze sowie die berufliche Handlungskompetenz intendiert (Ratschinski 2012). Driesel-Lange, Kracke, Hany und Schindler verstehen unter Berufswahlkompetenz „ein Bündel spezifischer kognitiver Fähigkeiten, motivationaler Orientierungen und Handlungsfähigkeiten [...], die es einer Person ermöglichen, eine wohlbegründete Entscheidung für eine nachschulische Ausbildung zu treffen sowie sich in lebenslang wiederkehrenden berufsbiografisch relevanten Situationen zu bewähren“ (2013, 286) und verweisen dabei ausdrücklich auf die Adaptabilitätsdimensionen nach Savickas (Driesel-Lange et al. 2010, 159 f.). Auch Ratschinski greift die Entwicklungen der internationalen Laufbahnforschung auf, indem er explizit auf die proteische Laufbahn, das Employability-Konstrukt und Savickas' Adaptabili-

tätsbegriff Bezug nimmt (Ratschinski, Sommer & Kunert 2015). Dabei nimmt er sowohl begriffliche, als auch konzeptionelle Anleihen bei diesen Ansätzen. So definiert er Berufswahlkompetenz (bzw. Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit) als Metakompetenz, bestehend aus den Teilkompetenzen (beruflicher) Identität, Adaptabilität und Resilienz (Ratschinski 2014). In dieser Konzeption decken „die Teilkompetenz der beruflichen Identität die Berufswahlbereitschaft und die Teilkompetenzen der Adaptabilität und der Resilienz das Bewältigungsverhalten“ (ebd., 3) ab. Teilweise werden auch die Teilkompetenzen selbst als Metakompetenzen bezeichnet. Unabhängig hiervon übernimmt Ratschinski hiermit die sich durch die internationalen Laufbahnansätze wie ein roter Faden ziehende konzeptionelle Gegenüberstellung von Adaptabilität und (beruflicher) Identität, was sich besonders deutlich zeigt, wenn er in analoger Weise von Identität als einer Art Navigator für potenzielle Anpassungen spricht. Die Hinzunahme des Resilienzkonstruktes ist dabei offenbar der Intention geschuldet ein möglichst zielgruppenspezifisches Instrument zu schaffen, um die häufig problembehafteten Übergänge von Förder-, Haupt- und Realschülern zu untersuchen und erweist sich (im Einklang mit Savickas' Definition) als empirisch letztlich kaum vom Adaptabilitätskonstrukt zu trennen (ebd., 24).

Zur Messung der Berufswahlkompetenz konzeptualisiert Ratschinski Adaptabilität im Anschluss an Savickas bestehend aus den Dimensionen Concern, Control, Curiosity und Confidence und greift dabei auf klassische Inventare ebenso wie neuere Skalen zurück. Trotz der engen theoretischen Anlehnung an die internationalen Laufbahnansätze und deren Betonung lebenslanger Anpassungserfordernisse wird Ratschinskis Entwurf der Berufswahlkompetenz wie andere Konzepte der (schulischen) Berufsorientierung, welche die Berufswahl nun teilweise bereits als „lebenslange[n] Lern- und Entwicklungsprozess“ (Driesel-Lange et al. 2013, 282) ansehen, in erster Linie vor dem Hintergrund des erstmaligen Einmündens in den Beruf diskutiert. Ohne die Bedeutung der Problematik am Übergang zwischen Schule und Beruf herunterzuspielen, kritisiert Meyer (2014) die ausschließliche Fokussierung auf die Zeit vor Eintritt in den Beruf und plädiert dafür, Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens zu betrachten. Durch die Abkehr von der inhaltlichen Engführung auf die Übergangsproblematik an der ersten Schwelle wäre die berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussion anschlussfähiger an die internationalen Laufbahnansätze und könnte so eine bislang in der Disziplin weitgehend vernachlässigte Perspektive einnehmen (ebd., 1 f.). Indem nicht mehr nur die Orientierungen während der ersten Berufswahlphase, sondern die im gesamten Lebenslauf zu erbringenden Orientierungs- bzw. Anpassungsleistungen in den Vordergrund rücken, werden genau die Aspekte des Adaptabilitätsbegriffs sensu Savickas angesprochen, welche im klassischen Berufsorientierungsdiskurs bis dato eher am Rande stehen.

3.2 Die Bedeutung von Adaptabilität für eine berufsbiographische Gestaltungskompetenz

Die berufspädagogische Rezeption des Adaptabilitätsbegriffs beschränkt sich bislang vornehmlich auf den geschilderten Kontext der schulischen Berufsorientierung. Im Zusammenhang mit dem zweiten eingangs angesprochenen Gegenstandsbereich von Adaptabilität, der Auseinandersetzung mit beruflichen Entwicklungsaufgaben im gesamten Lebenslauf, können lediglich implizite Bezüge identifiziert werden. Vor dem Hintergrund arbeitsweltlicher Flexibilisierungstendenzen haben sich auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einige Ansätze herauskristallisiert, die unter Bezeichnungen wie Veränderungskompetenz (Wittwer 2001), Übergangskompetenz (Nohl 2009) und insbesondere berufs- bzw. erwerbsbiographischer Gestaltungskompetenz (für einen Überblick vgl. Kaufhold 2009) firmieren. Gerade unter letzterem Begriff findet sich eine ganze Reihe unterschiedlicher Konzeptionen, welche i.d.R. auf ein Fähigkeits- bzw. Einstellungsbündel jenseits „blinder Anpassungsbereitschaft“ (Munz 2007, 9) abzielen. Meyer (2014) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass eine enge Arbeitsmarktorientierung zumeist immanenter Bestandteil der laufbahntheoretischen Ansätze sei und daher nicht zuletzt der Berufspädagogik die Aufgabe zuteil würde, diese Ansätze um eine subjektorientierte Sichtweise bzw. eine „bildungsbezogene Berufsorientierung“ (Büchter & Christe 2014, 15) zu ergänzen.

Einen betont subjektorientierten Ansatz stellt die berufsbiographische Gestaltungskompetenz nach Hendrich dar (Kaufhold 2009, 222). Diese bezieht sich im Kontext wechselnder erwerbsbiographischer Rahmenbedingungen auf die „Herstellung subjektiver berufsbiographischer Anschlußfähigkeit“ (Hendrich 2004, 266) und „weist damit deutlich über bloßes ‚Selbstmanagement‘ zur Anpassung an wirtschaftlich induzierten Wandel hinaus“ (ebd.). Hendrich sieht seinen Ansatz vielmehr als Gegenentwurf zu Begriffen wie der Beschäftigungsfähigkeit (Employability), welche in erster Linie auf die Anpassung des Individuums an externe Veränderungen gerichtet seien (ebd.). Aber obgleich sich Hendrichs Ausführungen auf frühe Konzeptionen von Employability beziehen und gerade der Fassung von Fugate et al. durchaus die Integration der Subjektseite und damit die Anschlussfähigkeit seitens der (Berufs-)Pädagogik bescheinigt wird (Nohl 2009, 133), ist dessen konzeptionelle Ausrichtung auf die Arbeitsmarktanforderungen schon rein begrifflich nicht zu übersehen. Dies gilt damit auch für das hierin enthaltene Adaptabilitätskonzept. Demgegenüber betont der proteische Laufbahnansatz stärker die intrinsischen Aspekte des Anpassungsverhaltens und lässt gerade in der Ausdifferenzierung nach Morrison und Hall neben externen auch interne Auslöser für Anpassungsprozesse zu. Insgesamt betrachtet spielen diese gegenüber den seitens der Arbeitswelt an das Individuum herangetragenen Anpassungserfordernissen jedoch eine untergeordnete Rolle, wodurch die

„Bewältigung *persönlicher* beruflicher und außerberuflicher Entwicklungsaufgaben weitgehend vom Gegenstandsbereich der Adaption ausgeschlossen“ (Heimlich 2007, 117) wird.

Der Adaptabilitätsbegriff von Savickas, welcher im Anschluss an Super & Knasel ebendiese individuellen beruflichen Entwicklungsaufgaben in den Fokus rückt, ist davon abzugrenzen: „It needs to be emphasised that the term ‘adaptability’ is not to be taken to mean that in the interplay with the environment, modifications will only be made by the individual“ (Super & Knasel 1981, 198). Vielmehr ginge es darum, einen Ausgleich zwischen der Akzeptanz der arbeitsweltlichen Anforderungen und der eigenen Einflussnahme auf die Umwelt herzustellen. Auch darüber hinaus ergeben sich in der Konzeption von Adaptabilität im Sinne der konstruktivistischen Laufbahntheorie nach Savickas deutliche Überschneidungen zum subjektorientierten Ansatz Hendrichs. So spiegelt sich insbesondere Hendrichs elementare Forderung „subjektive erwerbsbiographische Kontinuität herzustellen und somit die individuellen Ansprüche auf personale und soziale Identität zu wahren“ (Kaufhold 2009, 223) in der grundlegenden Auffassung von Savickas wider, dass Individuen in ihrer Laufbahnentwicklung letztlich nach „einer aktiven Konstruktion von vergangenen Erfahrungen zu einer kohärenten Geschichte des eigenen Lebens“ (Hirschi 2013, 35) streben.

4. Die Relevanz der Laufbahnadaptabilität für die Erforschung beruflicher Entwicklungsprozesse

Aus den dargestellten theoretischen Ursprüngen des Adaptabilitätskonzepts auf der einen Seite sowie der Skizze der bisherigen Rezeption innerhalb des berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurses auf der anderen Seite ergibt sich die Frage, inwieweit es möglich und sinnvoll erscheint, das Konstrukt der Laufbahnadaptabilität auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik jenseits der schulischen Berufsorientierung zu betrachten und damit dessen Potenziale für die empirische Annäherung an berufliche Entwicklungsprozesse im gesamten Lebenslauf auszuschöpfen. Neben einer expliziten Aufnahme des Begriffs in die Diskussion um berufsbiographische Gestaltungskompetenzen in der modernen Arbeitswelt, welche sich in erster Linie auf Anpassungen, Um- und Neuorientierungen im Verlaufe des Berufslebens beziehen, sind aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht v. a. auch die in der ersten Phase nach Eintritt ins Berufsleben und damit die im Rahmen der beruflichen Erstausbildung stattfindenden Orientierungs- und Anpassungsprozesse von besonderem Interesse.

Die berufliche Erstausbildung stellt sich als Phase zwischen den Übergängen Schule-Ausbildung und Ausbildung-Beruf dar, in welcher von den

Auszubildenden Orientierungsleistungen verlangt werden, die ihren weiteren beruflichen Werdegang entscheidend prägen. Besonders der Adaptabilitätsbegriff i.S.d. konstruktivistischen Laufbahntheorie nach Savickas erweist sich für einen solchen Fokus als geeignet, da dessen Ursprünge zwar im klassischen berufswahltheoretischen Kontext – also beim Übergang Schule-Ausbildung – zu verorten sind, die neukonzeptualisierte Fassung allerdings ausdrücklich darüberhinausgehende berufliche Entwicklungsaufgaben, welche sich nicht zuletzt an weiteren Transitionen festmachen, umfasst. Die durch die vier Adaptabilitätsdimensionen nach Savickas abgedeckten Bereiche – Beschäftigung mit der eigenen beruflichen Zukunft, Ausbildung interner Kontrollüberzeugungen, Erkundung der eigenen Person und der (beruflichen) Umwelt sowie Entwicklung laufbahnbezogener Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – stellen gerade für Berufsanfänger in der ersten beruflichen Bewährungsphase wichtige Ressourcen dar und dürften daher von zentraler Bedeutung für eine gelungene Integration in berufliche Rollenmuster im Rahmen einer beruflichen Erstausbildung sein. Nicht zuletzt der in den verschiedenen Theorieansätzen bereits angeklungene Zusammenhang von Adaptabilität und beruflicher Identität bietet hier vielversprechende Anknüpfungspunkte für eine Erweiterung der bisherigen Adaptabilitätskonzeption in empirischen Forschungszugängen. Empirische Fragen nach dem Verhältnis von Adaptabilität und Identität dürften dabei je nach zugrundeliegender Adaptabilitäts- bzw. Identitätskonzeption entweder zur Annahme eines positiven Zusammenhangs im Sinne einer gegenseitigen Förderung oder eines negativen Zusammenhangs im Sinne einer kompensatorischen Beziehung führen. Dieser empirischen Frage in unterschiedlichen Ausbildungsberufen des dualen Systems nachzugehen und dabei unter Einsatz der verschiedenen Operationalisierungsansätze faktorenanalytisch eine Klärung der Konstrukte herbeizuführen, erscheint vielversprechend. Insbesondere würde damit der Frage Rechnung getragen, ob und inwiefern sich internationale Adaptabilitätskonzeptionen für den hiesigen berufspädagogischen Diskurs fruchtbar machen ließen.

Darüber hinaus wäre eine differenzielle Annäherung an Adaptabilitätsanforderungen in unterschiedlichen Ausbildungsberufen wie auch die Exploration subjektiver Sichtweisen der an der Berufsbildung Beteiligten auf das Konstrukt vielversprechend. So böten etwa qualitative Zugänge im Rahmen von Konstruktinterviews die Möglichkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Ausdeutungen von Adaptabilität und Identität. Denkbar wäre hier etwa, dass sich die Bedeutung der Konstrukte in eher generalistisch angelegten Curricula wie beispielsweise dem der Bürokaufleute anders darstellt als in stärker spezialisierten Berufsbildern. Auch längsschnittliche Zugänge zur Entwicklung des Verhältnisses von Adaptabilität und Identität in der dualen Ausbildung und über die Berufsbiographie hinweg könnten aufschlussreiche Befunde erbringen. In jedem Fall bietet das Adaptabilitätskon-

strukt in seiner weiten Fassung jenseits einer Verengung auf die Phase der Berufswahl oder die Frage der reaktiven individuellen Anpassung an Arbeitsmarkterfordernisse ein großes Potential für empirische Zugänge zu beruflichen Entwicklungsprozessen in sich stetig wandelnden Arbeitsumfeldern.

Literatur

- Arthur, M. B. & Rousseau, D. M. (Hrsg.) (2001). *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*. Oxford: Oxford University Press.
- Büchter, K. & Christe, G. (2014). Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 1/2014, 12–15.
- Briscoe, J. P. & Hall, D. T. (1999). An alternative approach and new guidelines for practice. *Organizational Dynamics*, 28(2), 37–52.
- Briscoe, J. P. & Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 4–18.
- Briscoe, J. P., Hall, D. T. & DeMuth, R. L. F. (2006). Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 30–47.
- Dimitrova, D. (2008). *Das Konzept der Metakompetenz: theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel der Automobilindustrie*. Wiesbaden: Springer.
- Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2010). Ein Kompetenzentwicklungsmodell für die schulische Berufsorientierung. In U. Sauer-Schiffer & T. Brüggemann (Hrsg.), *Der Übergang Schule–Beruf. Beratung als pädagogische Intervention* (S. 157–175). Münster: Waxmann.
- Driesel-Lange, K., Kracke, B., Hany, E., & Schindler, N. (2013). Das Thüringer Berufsorientierungsmodell: Charakteristika und Bewährung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 281–297). Münster: Waxmann.
- Fugate, M., Kinicki, A. J. & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational behavior*, 65(1), 14–38.
- Gasteiger, R. M. (2007). *Selbstverantwortliches Laufbahnmanagement: Das proteische Erfolgskonzept*. Göttingen: Hogrefe.
- Grote, G. & Raeder, S. (2009). Careers and identity in flexible working: Do flexible identities fare better?. *Human Relations*, 62(2), 219–244.
- Hall, D. T. (1996). Protean careers of the 21st century. *The academy of management executive*, 10(4), 8–16.
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of vocational behavior*, 65(1), 1–13.
- Heimlich, A. (2007). *Laufbahnentwicklung älterer IT-Berufstätiger – Berufliche Adaptabilität und Karrierestrategien von IT-Fachkräften im mittleren Erwachsenenalter*. Dissertation. Verfügbar unter www.deposit.fernuni-hagen.de/68/ [29.11.2017].

- Hendrich, W. (2004). Beschäftigungsfähigkeit oder berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In F. Behringer, A. Bolder, R. Klein, G. Reutter & H. Seiverth (Hrsg.), *Dis-kontinuierliche Erwerbsbiographien – Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens* (S. 260–270). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hirschi, A. (2013). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 27–41). Münster: Waxmann.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of counseling psychology*, 6(1), 35–45.
- Johnston, C. S. (2016). A systematic review of the career adaptability literature and future outlook. *Journal of Career Assessment*, 1–28. DOI: 10.1177/1069072716679921 [29.11.2017].
- Johnston, C. S., Luciano, E. C., Maggiori, C., Ruch, W. & Rossier, J. (2013). Validation of the German version of the Career Adapt-Abilities Scale and its relation to orientations to happiness and work stress. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 295–304.
- Kaufhold, M. (2009). Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In A. Bolder & R. Dobischat (Hrsg.), *Eigen-Sinn und Widerstand* (S. 220–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lisop, I. (2009). Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 16, 1–18. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe16/lisop_bwpat16.pdf [30.06.2009].
- Meyer, R. (2014). Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 27, 1–21. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf [29.11.2017].
- Munz, C. (2007). *Berufsbiografie selbst gestalten: wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen* (2. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Morrison, R. F. & Hall, D. T. (2002). Career adaptability. In D.T. Hall (Hrsg.), *Careers in and out of organizations* (S. 205–232). Thousand Oaks: Sage.
- Nohl, M. (2009). *Entwicklung von Übergangskompetenz in der Laufbahnberatung*. Berlin: Köster.
- Porfeli, E. J. & Savickas, M. L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-USA Form: Psychometric properties and relation to vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 748–753.
- Ratschinski, G. (2012). Berufswahlkompetenz. Versuch einer zeitgemäßen Operationalisierung der Berufswahlreife. In G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Ausbildungsreife* (S. 135–156). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ratschinski, G. (2014). Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 27, 1–29. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe27/ratschinski_bwpat27.pdf [29.11.2017].
- Ratschinski, G., Sommer, J. & Kunert, C. (2015). Die Evaluation des Berufsorientierungsprogramms des BMBF – Entstehung, Konzept und erste Ergebnisse. In H. Solga & R. Weiß (Hrsg.), *Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem – Forschungsstand, Kritik, Desiderata* (S. 83–100). Bielefeld.

- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N. & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17–34.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The career development quarterly*, 45(3), 247–259.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction. In D. Brown (Hrsg.), *Career choice and development* (S. 149–205). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.) *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (S. 42–70). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction in theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2. Aufl.) (S. 147–180). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673.
- Spurk, D. & Volmer, J. (2013). Validierung einer deutschsprachigen Version des Career Futures Inventory (CFI) Berufliche Anpassungsfähigkeit, beruflicher Optimismus, Arbeitsmarktwissen und Berufserfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 57(2), 77–95.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American psychologist*, 8(5), 185–190.
- Super, D. E. & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9(2), 194–201.
- Vondracek, F. W., Ferreira, J. A. G. & Dos Santos, E. J. R. (2010). Vocational behavior and development in times of social change: New perspectives for theory and practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 125–138.
- Wittwer, W. (2001). Biografieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung. *Literatur-und Forschungsreport Weiterbildung*, 48, 109–128.

Normwerte der Berufswahlkompetenz: Eine diagnostische Chance zur individuellen Förderung?

Svenja Ohlemann und Angela Ittel

1. Diagnostik im Rahmen schulischer Berufs- und Studienorientierung

Die Feststellung persönlicher Bedarfe stellt die Grundlage individualisierter, passgenauer Unterstützung in der berufswahlrelevanten Entwicklung Jugendlicher dar. Neben persönlichen und sozioökonomischen Merkmalen der Heranwachsenden (Institut für Demoskopie Allensbach 2014) beeinflussen ihre bereits bestehenden berufswahlrelevanten Kompetenzen, also die Gesamtheit ihrer „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [...] sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ (Weinert 2001, 27 f.) zur Problemlösung ihre weiteren Berufsorientierungsbedarfe.

Dabei entfalten individualisierte Angebote eine größere Wirksamkeit, während für standardisierte Berufs- und Studienorientierungsmaßnahmen in Abhängigkeit der Zielgruppe nur geringe bis keine Effekte nachgewiesen werden können (Ohlemann & Ittel 2017; Whiston, Brecheisen & Stephens 2003).

So scheint es eine logische Schlussfolgerung, dass die schulische Berufs- und Studienorientierung (BSO) durch passgenaue Angebote stärker an den individuellen Bedarfen ausgerichtet werden muss. Bei der Umsetzung individualisierter BSO stehen die Schulen jedoch vor einer Reihe an Herausforderungen: Neben finanziellen und personellen Restriktionen bestehen zeitliche und organisatorische Grenzen, die der Auswertung komplexer Testverfahren zur Diagnostik individueller Entwicklungsstände entgegenstehen (Ohlemann, Ittel, Rohowski & Lazarides 2016).

Daraus lässt sich die Notwendigkeit eines einfachen diagnostischen Instruments für Schulen zur Bestimmung der individuellen Ausgangslage Jugendlicher ableiten. Denkbar wäre ein übergeordneter diagnostischer Kernwert der Berufs- und Studienorientierung, der ähnlich wie bei der Messung der Intelligenzleistung verschiedene Subskalen zusammenfasst.

Schulen müssten anhand dieses einzelnen Kernwertes den Entwicklungsstand der Jugendlichen leicht einordnen und gleichzeitig aus diesem Rückschlüsse auf die verschiedenen Unterdimensionen ziehen können, um daraufhin die individuellen Bedarfe adressieren zu können.

Die folgende Studie widmet sich dementsprechend der Frage, inwiefern die Konstruktion eines einzelnen komplexitätsreduzierenden Normwerts zur Diagnostik von Berufswahlkompetenzen möglich ist.

2. Theoretische Einbettung berufswahlrelevanter Diagnostik

2.1 Normierungen, diagnostische Normwerte und Instrumente

Normwerte und normorientierte Tests finden eine breite Anwendung u. a. in der psychopathologischen Diagnostik (Payk 2015), um unter Bezugnahme auf eine relevante, repräsentative Gruppe (Normstichprobe) Merkmalsausprägungen eines Individuums einzuordnen (Bühner 2011). Die IQ-Norm wird beispielsweise zur zeitnahen Quantifizierung und Einschätzung einer intellektuellen Einzelleistung eines Menschen verwendet. Sie umfasst dabei Teilfähigkeiten, wie logisches Denken und Gedächtnisleistung (vgl. ebd.; Rost 2009).

Die Vorteile von Normierungen, durch reliable Vergleichswerte eine schnelle Orientierung und Unterstützung in der Diagnostik zu erhalten, scheinen offensichtlich. Gleichzeitig sollte der Einsatz von Normwerten kritisch und mit Bedacht geschehen. Ihre sinnhafte Interpretation hängt aufgrund kultureller, soziodemografischer und situativer Unterschiede zwischen Testpersonen stark von der Bezugnahme zur passenden Vergleichsgruppe ab (vgl. Scharfetter 1996). Ein Normwert muss dementsprechend auch Rückschlüsse auf ihm zugrundeliegende Teilfacetten zulassen. Zudem bleibt zu bedenken, dass Normwerte statistische Richtwerte sind, die im gesellschaftlichen und fachlichen Konsens gesetzt werden (vgl. ebd.).

Im berufsorientierenden Bereich reicht das Spektrum diagnostischer Instrumente von Feststellungsverfahren zu berufswahlrelevanten Interessen und Fähigkeiten hin zu Berufsorientierungstests, die anhand berufsfeldtypischer Aufgaben die Eignung der Heranwachsenden hinsichtlich einer Auswahl an Berufen analysieren. Jedoch werden die Ergebnisse standardisierter (Online-)Tests oft nicht in einer professionellen Beratung reflektiert, um sie einerseits in Bezug zu den Lebensentwürfen der jungen Menschen zu setzen (Thomas 2013) und andererseits als „Baustein“ (Kanning 2013, 249) in eine ganzheitliche Berufs- und Studienorientierung zu integrieren. Die beschriebenen Instrumente fokussieren die Entwicklung einer oder mehrerer spezifischer Kompetenzen, ein diagnostisches Verfahren zur Feststellung des individuellen Entwicklungsstands, auf dem aufbauend Bedarfe für weitere Maßnahmen ermittelt werden können, fehlte jedoch bisher. Kaak, Driesel-Lange, Kracke und Hany (2013) haben das soweit einzige theoriegeleitete Instrument im deutschsprachigen Raum entwickelt, das Entwicklungsstände berufswahlrelevanter Kompetenzen erfasst. Das zugrundeliegende theoretische Modell

der Berufswahlkompetenz von Driesel-Lange Hany, Kracke und Schindler (2010) wird im Folgenden dargestellt und im berufswahltheoretischen Diskurs verortet.

Der diagnostische Fragebogen, auf dem die vorgelegte Studie basiert, wird im Abschnitt *Instrumente & Methode* dieses Beitrags detailliert beschrieben. Bezugnehmend auf die Fragestellung soll bereits jetzt auf die Komplexität der händischen Fragebogenauswertung, die durch das pädagogische Schulpersonal vorgenommen werden muss, hingewiesen werden (vgl. Lipowski, Kaak, Kracke & Holstein 2015).

2.2 Das Berufswahlkompetenzmodell nach Driesel-Lange et al. (2010)

Aus der berufswahltheoretischen Perspektive stellt die Entwicklung berufs-wahlrelevanter Kompetenz eine Grundlage zum erfolgreichen Übergang von der Schule in eine Ausbildung oder ein Studium dar. Darüber hinaus spielen diese Kompetenzen für die weitere berufliche Entwicklung, einem lebenslangen Prozess (Savickas 2005; Super 1985), eine tragende Rolle.

Berufswahlkompetenz (BWK) wird in der Berufswahlforschung u. a. über die Abgrenzung zur Ausbildungs- und Berufswahlreife definiert (vgl. Hartkopf 2013). Herr, Cramer und Niles (2004) nennen als erfolgsrelevante Kompetenzen der Berufswahl selbst- und berufsbezogenes Wissen, Planungs- und Entscheidungskompetenzen, exploratives Verhalten, Sicherheit, Entschiedenheit sowie die Motivation und Bereitschaft zum Handeln.

Das Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange et al. (2010) ist ein darauf aufbauendes mehrdimensionales Konstrukt zur Erfassung relevanter Kompetenzen beruflicher Entwicklung. Im Konkreten definiert das Modell die drei Dimensionen *Wissen*, *Motivation* und *Handlung* mit zwölf Facetten der Berufswahlkompetenz, deren Entwicklung in einem individuellen Prozess anhand phasentypischer Herausforderungen verläuft. In Abhängigkeit der vier Phasen – Einstimmen, Erkunden, Entscheiden und Erreichen – tritt die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen in den Vordergrund.

3. Durchführung der Studie

3.1 Fragestellung und Hypothesen

Mit dem Ziel schulinterner individualisierter Maßnahmen-Attribution stellt sich die Frage, wie der Berufswahlkompetenzstand Jugendlicher am einfachsten in Schulen diagnostiziert werden könnte.

Verschiedene Studien mit clusteranalytischen Verfahren (Kaak, Heinrichs, Lipowski, Wuttke & Kracke 2015; Ohlemann & Driesel-Lange 2017) sowie Vorstudien anhand latenter Profilanalysen konnten in diesem Zusammenhang Entwicklungsprofile der Berufswahlkompetenz darstellen. Die identifizierten Profile folgten jeweils ähnlichen Entwicklungsmustern, bei denen die zwölf BWK-Facetten innerhalb eines Profils immer in ähnlicher Relation zueinanderstanden. Diese Profile unterschieden sich also vor allem in ihrem Gesamtniveau.

Daraus leitet sich die Frage ab, inwiefern die zwölf BWK-Facetten sinnvoll zu einem Normwert, dem BWK-Kernwert, analog zu anderen Normwerten zusammengefasst und dadurch in ihrer Komplexität reduziert werden können, um individuelle Bestandsaufnahmen aller Lernenden im Rahmen der verfügbaren zeitlichen und personellen Ressourcen zu ermöglichen. Drei Hypothesen ergeben sich:

1. Analog zu den oben genannten Analysen, bei denen die BWK-Facetten nicht aufsummiert wurden, lassen sich auch mittels des BWK-Kernwerts Gruppen mit ähnlichen Entwicklungsmustern für die zwölf Berufswahlkompetenzfacetten identifizieren.
2. Wie bei den Profilanalysen lassen sich Gruppen bezogen auf die BWK-Facetten klar voneinander differenzieren.
3. Der BWK-Kernwert lässt Rückschlüsse auf den Entwicklungsstand einzelner BWK-Facetten zu.

3.2 Datengrundlage

Die vorgelegte Studie basiert auf einer Stichprobe von 1065 Jugendlichen (weiblich: $n = 537$; 51 %) aus drei längsschnittlichen Studien¹. Von ihnen besuchten 454 Teilnehmende (43 %) eine Berufsschule in Nordrhein-Westfalen (NRW). 310 Jugendliche lernten in der Klassenstufe neun bzw. zehn einer Integrierten Sekundarschule in Berlin. 134 bzw. 167 Teilnehmende besuchten die zehnte Klasse an einer Gesamtschule bzw. einem Gymnasium in NRW. Der Anteil der Schülerinnen betrug in den Substichproben zwischen 43,9 % und 57,5 %. Die Befragungen im Klassenverband fanden während des regulären Unterrichts statt.

1 „Innovationen in der Ausbildung zum Lehramt für Berufskollegs am Studienstandort Münster“ (vgl. Driesel-Lange, Morgenstern & Keune 2017), „Pilotprojekt Potentialanalyse“ (vgl. Driesel-Lange & Kracke 2017), Berliner Berufs- und Studienorientierungsstudie (vgl. Ohlemann et al. 2016).

3.3 Instrumente & Methode

Zur Erhebung der Berufswahlkompetenzen wurde der Fragebogen zur Messung der Berufswahlkompetenz von Kaak et al. (2013) verwendet. Die Jugendlichen schätzten ihren persönlichen Entwicklungsstand hinsichtlich der zwölf Berufswahlkompetenzfacetten anhand von 93 Items im vierstufigen Likertformat (1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft voll zu) jeweils selbst ein. Cronbachs Alpha lag für die zwölf BWK-Facetten zwischen .67 (Planungskompetenz) und .89 (Exploration) wie die Tabelle 1 im Detail zeigt.

Tab. 1: Instrumente zur Messung der Berufswahlkompetenz (Kaak et al. 2013)

Skala (N Items)	Beispielitem	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Selbstwissen (9)	Ich kann meine Fähigkeiten gut einschätzen.	3.15	0.52	.83
Konzeptwissen (6)	Ich weiß, wie eine betriebliche Berufsausbildung bzw. ein Studium organisiert ist.	2.63	0.66	.81
Bedingungs- wissen (7)	Ich weiß genau, wie ich mich auf meinen späteren Beruf vorbereiten muss.	2.84	0.72	.87
Planung & Entscheidung (4)	Ich habe mir für die nächste Zeit klare Ziele gesetzt, um dem Berufseinstieg näher zu kommen.	2.66	0.72	.67
Betroffenheit (8)	Es ist mir wichtig zu klären, für welche Berufe ich mich eigne.	3.38	0.58	.88
Eigenver- antwortung (6)	Ich mache mir jetzt schon viele Gedanken darüber, was ich einmal werden will.	3.06	0.64	.85
Offenheit (7)	Mir macht es Spaß, neue Berufe kennen zu lernen.	2.55	0.61	.79
Zuversicht (12)	Wie sehr traust Du Dir zu, zu beschreiben, wie Dein Wunschberuf aussehen soll?	3.11	0.51	.86
Exploration (9)	Wie oft hast Du in den letzten Monaten Informationen über verschiedene Berufe gesucht?	2.16	0.71	.89
Steuerung (7)	Wenn etwas, das ich tun wollte, schiefgeht, will ich herausfinden, woran es gelegen hat?	2.91	0.61	.81
Problemlösen (10)	Ich traue mir zu, eine Lösung zu finden, wenn ich plötzlich in meinen Schulleistungen absacken würde.	3.09	0.52	.84
Stress- management (5)	An meinen späteren Beruf zu denken, ist eine große Belastung für mich.	2.62	0.82	.87

Quelle: eigene Darstellung; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, α = Cronbachs Alpha

Um die Hypothese des Normwerts, der die zwölf BWK-Facetten widerspiegelt, testen zu können, wurde der Mittelwert der zwölf BWK-Facetten gebildet (Tab 2). Er wird folgend als BWK-Kernwert bezeichnet.

Tab. 2: Kernwert der Berufswahlkompetenz

Skala	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>
Kernwert der Berufswahlkompetenz	1.56	3.96	2.84	0.41	.86

Quelle: eigene Darstellung; Min = Minimum, Max = Maximum, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, α = Cronbachs Alpha

Die Teilnehmenden wurden nach Höhe ihres individuellen BWK-Kernwerts in einer Rangreihe angeordnet und dann gemäß ihrem Prozentrang in eine von neun Staninegruppen eingruppiert (Tent & Stelzl 1993; vgl. auch Bühner 2011). Stanine, kurz für standard nine, ist eine auf neun Gruppen reduzierte C-Skala, die sich für die Normierung nicht-normalverteilter Daten eignet (ebd.).

Zur Verdeutlichung: Der niedrigsten Staninegruppe (1) wurden die untersten 4 % der Stichprobe, also jene mit dem niedrigsten BWK-Kernwert, zugeordnet. Die Jugendlichen mit dem höchsten BWK-Kernwert befinden sich entsprechend in der höchsten Gruppe, Stanine 9. Das beschriebene Prinzip der Staninezuordnung wird nochmals in Abbildung 1 ersichtlich.

Ziel der Normierung anhand von Staninegruppen ist die Determinierung normierter Cut-Off-Werte für jede Gruppe. In einem weiteren Schritt wurden die neun Gruppen zu insgesamt drei Gruppen nochmals aggregiert, um mit drei Gruppen eine Anwendung zur schulischen Binnendifferenzierung organisatorisch zu vereinfachen. Mit Hilfe der Cut-Off-Werte kann eine Zuteilung von weiteren Testpersonen zu den Gruppen erfolgen. Zudem kann eine zeitlich effiziente Einschätzung ihres übergreifenden Berufswahlkompetenzstands durch die Gruppenzugehörigkeit vorgenommen werden. Die Differenzierbarkeit zwischen den Gruppen hinsichtlich des BWK-Kernwerts wurde mittels des 95 %-Konfidenzintervalles des Mittelwerts untersucht.

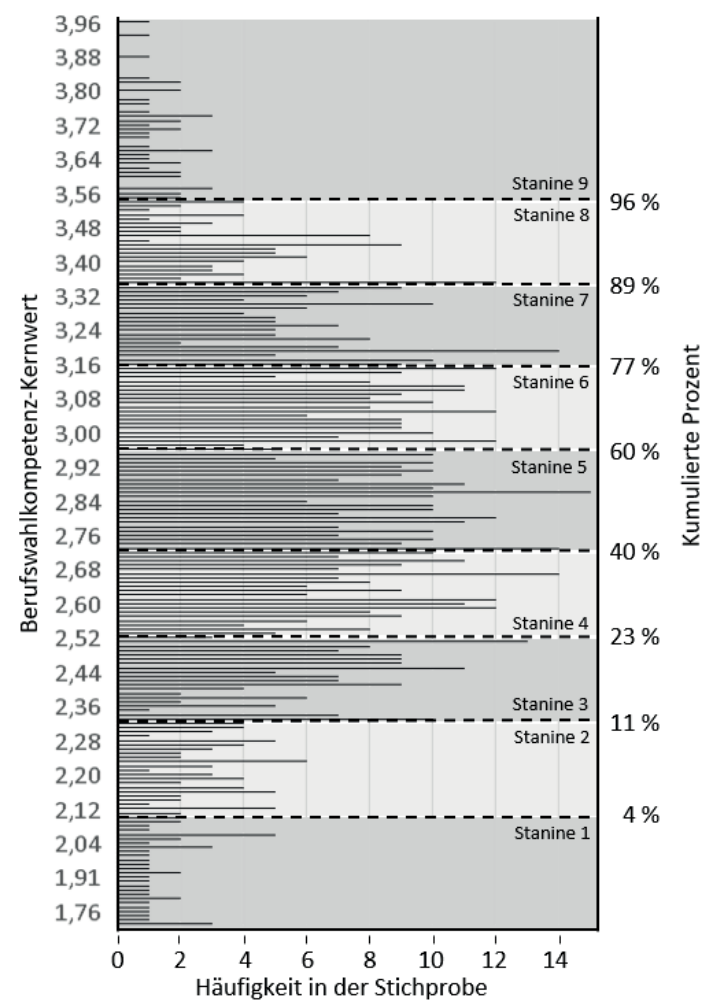
4. Ergebnisse der Studie

4.1 Gruppen des Berufswahlkompetenzkernwerts (BWK-Kernwert)

Aus den Mittelwerten der zwölf BWK-Facetten ergab sich ein BWK-Kernwert mit einer guten Reliabilität (Cronbachs $\alpha = .86$) und einem über dem statistischen Mittel liegenden Mittelwert von 2.84. Eine explorative Faktorenanalyse

bestätigte zudem den Rückschluss auf eine Aggregation der Skalen. Die ursprünglich vierstufige Skala wurde in sich leicht gestaucht. Wie die Balken in Abbildung 1 zeigen, folgt die Verteilung der Stichprobe nach der Transformation in Staninewerte annähernd einer Normalverteilung.

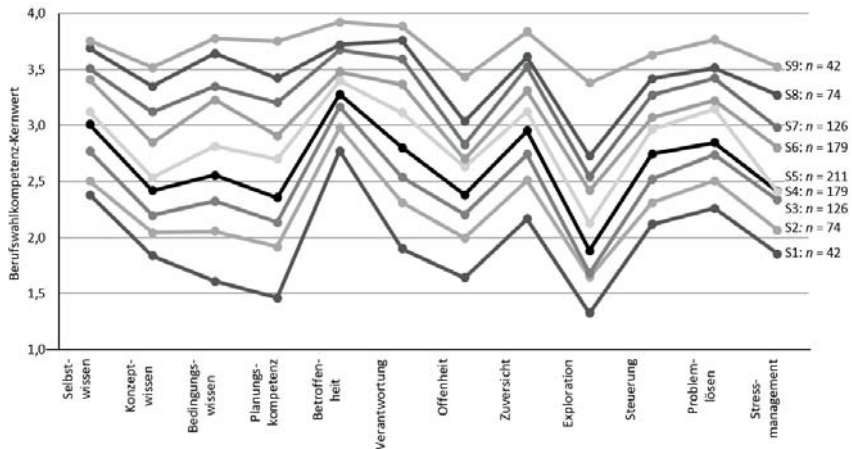
Abb. 1: BWK-Kernwert: Verteilung der Stichprobe in Staninegruppen



Quelle: eigene Darstellung

Wie Abbildung 2 grafisch darstellt, bestehen zwischen den anhand des BWK-Kernwerts gebildeten Gruppen auch Unterschiede hinsichtlich der Entwicklungsstände der einzelnen BWK-Facetten. Auffallend ist, dass die neun Gruppen einem ähnlichen Kompetenzmuster folgen, bei dem die BWK-Facetten in ihrer durchschnittlichen Ausprägung jeweils in einem ähnlichen Verhältnis zueinander stehen.

Abb. 2: Übersicht der Berufswahlkompetenzfacetten der Staninegruppen (S1 - S9)



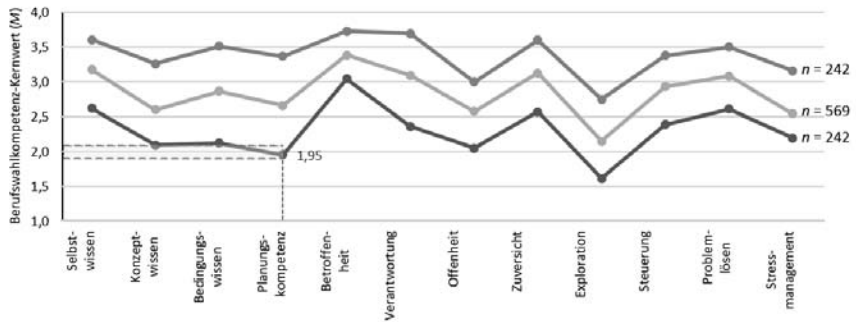
Quelle: eigene Darstellung

Das durchschnittliche *Selbstwissen* scheint in allen Gruppen jeweils weiter entwickelt zu sein als das *Konzeptwissen*. Bei den Handlungskompetenzen *Exploration*, *Steuerung*, *Problemlösen* und *Stressmanagement* lässt sich ein bogenförmiges Muster von der verhältnismäßig gering entwickelten *Exploration*, über die etwas stärker entwickelte *Steuerung* hin zur am stärksten entwickelten *Problemlösekompetenz* beobachten. Lediglich bei vier der zwölf BWK-Facetten (*Betroffenheit*, *Offenheit*, *Exploration*, *Stressmanagement*) lassen sich (leichte) Überschneidungen jeweils benachbarter Staninegruppen erkennen.

Nach der Zusammenfassung der Staninegruppen in insgesamt drei Gruppen (Stanine 1–3 = Gruppe 1) werden die parallelen Entwicklungsmuster, die sich vor allem in ihren Niveaueausprägungen unterscheiden, noch deutlicher ersichtlich (siehe Abb. 3).

Die erste Hypothese, dass mittels des BWK-Kernwerts Gruppen mit ähnlichen Entwicklungsmustern gebildet werden können, lässt sich somit bestätigen.

Abb. 3: Rückschlüsse auf Entwicklungsstand einzelner Facetten: Beispiel Planung



Quelle: eigene Darstellung

4.2 Differenzierbarkeiten der Gruppen auf den zwölf BWK-Facetten

Für eine praktische Anwendung des BWK-Kernwerts im schulischen Kontext sind Gruppen mit trennscharfen Entwicklungsprofilen eine wichtige Voraussetzung, um anhand entsprechender Cut-Off-Werte eine Gruppenzuordnung weiterer Testpersonen vorzunehmen.

Ziel wäre also eine möglichst klare Differenzierbarkeit zwischen den drei Gruppen auf allen zwölf BWK-Facetten, um vom BWK-Kernwert und den damit einhergehenden Gruppen mögliche Rückschlüsse auf die individuelle Entwicklung der einzelnen BWK-Facetten zur Feindiagnostik ziehen zu können.

Zur Überprüfung dieser zweiten Hypothese wurde die Differenzierbarkeit der drei Gruppen auf BWK-Facettenebene anhand der 95 %-Konfidenzintervalle der Mittelwerte betrachtet und auf Überschneidungen zwischen den Gruppen überprüft. Liegt keine Überschneidung zwischen den Konfidenzintervallen der Gruppen vor, kann von rein differenzierbaren Facetten ausgegangen werden. Bei Überschneidungen einer oder mehrerer Gruppen handelt es sich um eine undifferenzierte Facette. Dazwischen bestehen Abstufungen (vgl. Schurtz & Artelt 2014). Die Untersuchung der Konfidenzintervalle bestätigt die drei in Abbildung 3 erkennbaren Entwicklungsprofile.

Beispielhaft anhand der *Planungskompetenz* zeigt die Tab. 3 die Abgrenzung der drei Konfidenzintervalle: Schülerinnen und Schüler der Gruppe 1 schätzten ihre Planungskompetenz mit einem Mittelwert von 1.95 im Vergleich zu den Gruppen 2 und 3 als am geringsten ein. Die Obergrenze des dazugehörigen Konfidenzintervalls liegt bei 2.02 und überschneidet sich nicht mit der Untergrenze des zweiten Konfidenzintervalls ($CI = 2.61\text{--}2.70$). Auch mit der dritten Gruppe bestehen keinerlei Überlappungen.

Tab. 3: Differenzierbarkeit anhand des BWK-Kernwerts (Auswahl)

	Gruppe 1		Gruppe 2		Gruppe 3		
Skala	<i>M</i>	95 % <i>CI</i>	<i>M</i>	95 % <i>CI</i>	<i>M</i>	95 % <i>CI</i>	Differenzierbarkeit
Planungskompetenz	1.95	1.88	2.66	2.61	3.37	3.31	rein differenzierbar
		2.02		2.70		3.42	
BWK-Kernwert	2.29	1.56	2.85	2.53	3.38	3.36	rein differenzierbar
		2.52		3.16		3.40	

Quelle: eigene Darstellung; *M* = Mittelwert, 95 % *CI* = 95 % Konfidenzintervalle des Mittelwerts

Der gleichen Analyse folgend lassen sich auf keiner BWK-Facette Überschneidungen zwischen den Konfidenzintervallen der drei Gruppen beobachten, so dass, wie mit Hypothese 2 angenommen, von einer reinen Differenzierbarkeit der Gruppen auf Ebene der BWK-Facetten ausgegangen werden kann.

4.3 BWK-Kernwert: Rückschlüsse auf einzelne BWK-Facetten

Am Beispiel der *Planungskompetenz* wird dargelegt, welche konkreten Rückschlüsse vom BWK-Kernwert auf seine einzelnen Facetten gezogen werden können (Hypothese 3). Testpersonen mit einem BWK-Kernwert zwischen 1.56 und 2.52 schätzen im Durchschnitt ihre individuelle Berufswahlkompetenzentwicklung im Vergleich zur hier betrachteten Stichprobe als gering entwickelt ein und werden anhand ihres BWK-Kernwerts der ersten Gruppe zugeordnet (Tab. 3).

Wie am 95 %-Konfidenzintervall des Mittelwerts abzulesen ist, liegt für diese Gruppe der Mittelwert für die *Planungskompetenz* mit einer 95 %igen Wahrscheinlichkeit zwischen 1.88 und 2.02. Bei einer Person in Gruppe 1 könnte also von einer vergleichsweise gering ausgeprägten *Planungskompetenz* ausgegangen werden. Die dritte Hypothese, mögliche Rückschlüsse anhand des BWK-Kernwerts auf den Entwicklungsstand einzelner BWK-Facetten ziehen zu können, lässt sich damit bestätigen.

5. Diskussion und Ausblick

Zur Individualisierung der Berufs- und Studienorientierung könnte ein einfaches, standardisiertes Diagnostikverfahren zur Erfassung der Entwicklungsstände hilfreich sein, um in sich homogene Gruppen mit ähnlichen Bedarfen zu identifizieren. Für diese Gruppen mit ähnlichen Entwicklungsständen und Bedarfen könnte eine individualisierte(re) Zuteilung von BSO-Maßnahmen organisatorisch vereinfacht bzw. überhaupt ermöglicht werden. Um Entwicklungsstände systematisch zu erheben, bedarf es eines Normwerts, der die BWK-Facetten einerseits zusammenfasst und andererseits Rückschlüsse auf sie zulässt.

Wie die vorgelegte Studie zeigt, lassen sich anhand des errechneten BWK-Kernwerts drei trennscharfe Gruppen mit ähnlichen Entwicklungsmustern für die zwölf BWK-Facetten identifizieren. Für die schulinterne Anwendung wichtig ist die Schlussfolgerung, dass anhand des BWK-Kernwerts Rückschlüsse auf den individuellen Entwicklungsstand auf Ebene der einzelnen Facetten möglich wären und unter Berücksichtigung der jeweiligen Berufswahlphase Förderbedarfe identifiziert werden könnten.

Bei der vorgelegten Studie mit 1065 Teilnehmenden handelt es sich um eine explorative Untersuchung. Die berechneten Konfidenzintervalle können daher nicht ohne eine weitere Validierung anhand zusätzlicher Stichproben als normierte Cut-Off-Werte angesehen werden. Jedoch legitimieren die Ergebnisse die Weiterverfolgung des Prinzips eines zentralen Normwerts der Berufswahlkompetenz.

Weiterführende Analysen in Bezug auf Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozioökonomischer Merkmale in unterschiedlichen Klassenstufen an verschiedenen Schulformen sind notwendig, um mögliche Varianzen, wie sie auch bei Berufsinteressen und der Berufswahl in Abhängigkeit des Geschlechts zu beobachten sind, zu identifizieren (vgl. Faulstich-Wieland & Scholand 2017).

Ein Ziel wäre eine Normierung der Cut-Off-Werte der drei Gruppen für die diversen Zielgruppen, um eine standardisierte Nutzung des BWK-Kernwerts in Schulen zu ermöglichen. Denn unter dieser Prämisse bestätigter Normwerte, erscheint der BWK-Kernwert als diagnostisches Instrument zur Bestimmung berufswahlrelevanter Entwicklungsstände als vielversprechend. Mögliche Fehler in den Selbsteinschätzungen der Jugendlichen könnten in der Praxis durch eine sich anschließende kritische Reflexion der eigenen Einschätzungen im Gespräch mit einer berufsberatenden Fachkraft abgefedert werden. Ähnlich der Anwendung bereits etablierter Normwerte, wäre auch bei der Interpretation des BWK-Kernwerts zu beachten, dass es sich um einen statistischen Richtwert handelt. Eingebunden in ein breites Setting berufswahlrelevanter Unterstützung kann er jedoch als wichtige Orientierung dienen.

Literatur

- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. aktualisierte und erw. Aufl.). München: Pearson.
- Driesel-Lange, K. & Kracke, B. (2017). Potentialanalysen als Instrumente der Förderung in der Berufs- und Studienorientierung. Besondere Herausforderungen der Begleitung von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung. In T. Brüggemann, K. Driesel-Lange, & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente der Berufsorientierung* (S. 99–124). Münster: Waxmann.
- Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2010). *Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen*. Verfügbar unter <https://http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=2049>.
- Driesel-Lange K, Morgenstern I, Keune M. (2017). Wer wird Lehrer/in am Berufskolleg? Die Unterstützung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrpersonen für die Berufsbildung. In M. Becker, C. Dittmann, J. Gallen, S. Hiestand & R. Meyer (Hrsg.), *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften* (S. 368–386). Münster: LIT.
- Faulstich-Wieland, H. & Scholand, B. (2017). Gendersensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen. Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildner/innen und Berufsberater/innen. *Reihe: Forschungsförderung Working Paper, Nr. 34*. Düsseldorf.
- Hartkopf, E. (2013). Berufswahlreife und Berufswahlkompetenz – zwei Schlüsselbegriffe der Berufswahlforschung und der Berufsorientierungspraxis aus psychologischer und pädagogischer Perspektive. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 42–57). Münster: Waxmann.
- Herr, E. L., Cramer, S. H. & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systematic approaches* (6. Auflage). Boston, MA: Pearson.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2014). *Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Kaak, S., Driesel-Lange, K., Kracke, B. & Hany, E. (2013). Diagnostik und Förderung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online, Spezial, 6*, 1–13. Hochschultage Berufl. Bildung 2013, Workshop 14.
- Kaak, S., Heinrichs, K., Lipowski, K., Wuttke, E. & Kracke, B. (2015). *Der Fragebogen zur Berufswahlkompetenz. Ein Instrument zur Individualisierung der Berufsorientierung?* Vortrag auf der 3. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Ruhr Universität Bochum.
- Kanning, U. P. (2013). Berufsorientierungstests. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 236–250). Münster: Waxmann.
- Lipowski, K., Kaak, S., Kracke, B. & Holstein, J. (2015). *Handbuch schulische Berufsorientierung. Anhang C – Auswertungsleitfaden zum Fragebogen Berufswahlkompetenz*. Materialien 189. Verfügbar unter <http://www.schulportal-thueringen.de/get-data/4d533d25-80aa-42dc-9cb4-c58400d115a1/Anhang C - Auswertungsleitfaden zum Fragebogen Berufswahlkompetenz.pdf>.

- Ohlemann, S. & Driesel-Lange, K. (2017). Individuelle Begleitung beruflicher Entwicklung: Kompetenzförderung anhand von Lernstilen. In S. Seeber, J. Seifried & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016*. Opladen: Budrich.
- Ohlemann, S. & Ittel, A. (2017). Zusammenhänge von Berufs- und Studienorientierungsmaßnahmen und persönlichen Merkmalen von Jugendlichen als Determinanten individualisierter schulischer Berufs- und Studienorientierung? In T. Brüggemann, K. Driesel-Lange & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente der Berufsorientierung*. Münster: Waxmann.
- Ohlemann, S., Ittel, A., Rohowski, S. & Lazarides, R. (2016). *Berliner Berufs- und Studienorientierungsstudie (BeBest). Abschlussbericht*. Berlin: Technische Universität, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Payk, T. R. (2015). *Psychopathologie: Vom Symptom zur Diagnose*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Rost, D. (2009). *Intelligenz: Fakten und Mythen* (Korr. Nachdr. der 1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (S. 42–70). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Scharfetter, C. (1996). *Allgemeine Psychopathologie : eine Einführung / Christian Scharfetter* (4., neubearb. Aufl.). Stuttgart: Thieme.
- Schurtz, I. M. & Artelt, C. (2014). Die Entwicklung des Fachinteresses Deutsch, Mathematik und Englisch in der Adoleszenz : Ein personenzentrierter Ansatz. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9(3), 285–301.
- Super, D. E. (1985). Coming of age in Middletown: Careers in the making. *American Psychologist*, 40, 405–414.
- Tent, L. & Stelzl, I. (1993). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik. 1, Theoretische und methodische Grundlagen*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, J. (2013). Fähigkeits- und Interessenstests in der Studien- und Berufswahlorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 225–235). Münster: Waxmann.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K. & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 390–410. doi: doi.10.1016/S0001-8791(2)00050-7.

„Didaktische Hilflosigkeit“ der Jungarbeiterbeschulung *revisited* – Anerkennungstheoretische Analysen des Handelns im Übergangsraum

Ulrich Weiß

1. Einführung: Zum berufspädagogischen Umgang mit Ausbildungslosigkeit

Mit konstant hohen Eingangszahlen in den vergangenen Jahrzehnten hat sich das schulische Übergangssystem als „dritte Säule“ der Berufsschule neben Ausbildungsgängen im Dualen System der Berufsausbildung und vollzeitschulischen Ausbildungsgängen etabliert (Ahrens 2014). Eintritte in Angebote des schulischen Übergangssystems werden im berufspädagogischen Diskurs weitgehend problematisierend beschrieben; als Ergebnis des Scheiterns von Übergängen in eine Berufsausbildung oder in die gymnasiale Oberstufe. In den vergangenen Jahren haben die Hinweise darauf zugenommen, dass Eintritte in das schulische Übergangssystem vielfach auf bewussten Wahlentscheidungen Jugendlicher nach der Sekundarstufe I basieren und insbesondere solche Angebote, die das Erreichen der mittleren Reife ermöglichen, bei den Jugendlichen beliebt sind (Rahn, Bührmann & Hartkopf 2015; Braun & Geier 2013). Neben der strukturellen Bedingtheit von Übergängen in das schulische Übergangssystem müssen daher subjektive Gründe der Wahlentscheidung Jugendlicher analytisch stärker berücksichtigt werden.

Als Teildisziplin mit einer „Geschichte der „sekundären Disziplinbildung“ (Harney 2009, 42) bezieht die Berufspädagogik ihre Legitimation zentral aus der Aufgabe, Handlungs- und Reflexionswissen für die Gestaltung der Bildungsarbeit an Berufsschulen bereitzustellen. Die frühen Berufspädagogen – am prominentesten Kerschensteiner – waren bemüht, die Frage nach der beruflichen Bildung an eine Theorie der Bildung zu binden und die Bedeutung beruflichen Handelns und praktischen Tuns, über die Idee der Bildung im Medium des Berufs, zu verankern (Gonon 1992). So auf den Berufsbegriff und seine Bedeutung für persönliches Wachstum und soziale Integration festgelegt, steht die Berufsschule seither vor einem Problem im Umgang mit all jenen, die nicht zum Beruf streben. Ihnen gegenüber ist die Berufsschule, wie Röhrs und Stratmann in ihrer Analyse des berufspädagogischen Umgangs mit der Jungarbeiterfrage konstatieren, „didaktisch hilflos“ (Röhrs & Stratmann 1976, 341).

Die in diesem Beitrag vorgestellte Studie¹ ist dem Versuch gewidmet, die begriffliche Leerstelle, in der sich die Beschulung Jugendlicher ohne Berufsausbildung durch ihre Position im „deutschen Bildungsschema“ (Baethge 2006) befindet, zu umranden. Anhand eines methodologischen Vorgehens im Stil der „Grounded Theory“ (Nittel 2012; Strauss & Corbin 1996) wurde das Entscheidungshandeln Jugendlicher im „Übergangsraum“ (Lorenzen & Schmidt 2015) subjektivierungstheoretisch untersucht. Im Folgenden wird der Forschungsprozess rekonstruiert und Anerkennung als Analysekategorie im Übergangsraum entwickelt. Nach einer kurzen Beschreibung verschiedener für die Studie relevanter Zugänge zum Anerkennungsbegriff wird eine Typologie von Anerkennungsstrategien Jugendlicher mit Hauptschulabschluss im schulischen Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) vorgestellt, anhand derer das Potenzial der Anerkennungskategorie für das Verstehen des Handelns Jugendlicher im Übergangsraum gezeigt wird.

2. Anlage der Untersuchung und Entwicklung der zentralen Analysekategorie

Um die relevanten Analysekategorien in einem weitgehend unbeleuchteten Forschungsfeld zu ermitteln, wurde ein Vorgehen nach der Methodologie der *Grounded Theory* entwickelt. Es handelt sich um ein theoriegenerierendes Verfahren, das zentral auf den Operationen des theoretischen Samplings, des offenen, axialen und selektiven Kodierens, dem Verfassen von Code-Memos und Theoriememos sowie der sukzessiven Abstraktion von Einzelbeobachtungen und handelnden Akteuren basiert. Auf diesem Weg entstehen übergeordnete Beschreibungen der Zusammenhänge zwischen den im Forschungsprozess herausgearbeiteten Konzepten und Analysekategorien (Nittel 2012; Strauss & Corbin 1996).

Durch einen theoretisch offenen Zugang zum Feld wurden die handlungsleitenden Sinnkonstruktionen Jugendlicher im Übergangsraum identifiziert, die im weiteren Verlauf der Untersuchung dann in ihrer wechselseitigen Bedingtheit und Strukturbezogenheit ausformuliert wurden. Hierzu wurde unterschiedliches empirisches Material in einem Segment des schulischen Übergangssystems, dem Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), erhoben. Das BGJ ist im Kontext der Untersuchung dadurch gekennzeichnet, dass alle Schüler/innen mindestens den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 erworben haben. Neben der Möglichkeit, im BGJ den mittleren Abschluss zu erwerben, finden spezifische fachpraktische Angebote und Praktika in einem berufli-

1 Es handelt sich um eine Zusammenfassung zentraler Befunde und theoretischer Annahmen meiner Dissertationsschrift, die 2018 in die Veröffentlichung geht.

chen Handlungsfeld, im vorliegenden Fall Gastronomie und Hauswirtschaft, statt.

Das Sample ist gekennzeichnet durch ein urbanes westdeutsches Einzugsgebiet, eine hinsichtlich ethnischer Herkunft und vorher besuchter Schulformen gemischte, hinsichtlich ihres aktuellen Bildungsabschlusses, dem Hauptschulabschluss, sowie ihrer aktuellen Bildungsaspiration, dem mittleren Abschluss, homogene Gruppe.

Zum Einstieg in die Untersuchung wurde, gemeinsam mit Lehrkräften des BGJ, ein medienpädagogisches Unterrichtsangebot, ein sog. WebQuest (Moser 2000), entwickelt und in einer BGJ-Klasse eingesetzt. Bei der Gestaltung des WebQuest wurden sowohl fachpraktische Inhalte als auch für das Erreichen des mittleren Abschlusses relevante mathematische Inhalte berücksichtigt. Die WebQuest-Aufgabe bestand in der Entwicklung eines Businessplans für einen Gastronomiebetrieb in Kleingruppen. Neben der gastronomischen Konzeption sollten hierbei insbesondere Mietkosten, Sortiment, und die Preisgestaltung berücksichtigt werden. Für die Bearbeitung inklusive der Ergebnispräsentation standen den Gruppen vier Doppelstunden zur Verfügung.

Mit der Entscheidung für das WebQuest als Feldeinstieg wurde ein methodischer Zugang gewählt, der Beobachtungen des Umgangs der Jugendlichen mit sowohl beruflichen als auch schulisch-meritokratischen Aspekten im Übergangsraum ermöglichte. Der Einsatz des WebQuests wurde durch die Untersuchungsleitung in der Form teilnehmender Beobachtung begleitet.

Nachdem das WebQuest durch die Jugendlichen zunächst aktiv angenommen wurde und alle Gruppen an der Thematik gearbeitet haben, änderte sich dies im weiteren Verlauf:

Immer wieder während der Stunde versammeln sich fast alle Schüler um einzelne Bildschirme, wenn hier irgendetwas auf YouTube o. ä. gezeigt wird, das Aufmerksamkeit erregt. Es gibt eine gewisse Bandbreite an Themen, häufig sind es aber schockierende Videos, bspw. eine Szene aus einem Horrorfilm, James² zeigt eine Szene unerwarteter und heftiger häuslicher Gewalt, die auch mich konsterniert. Insbesondere dieser Film wird von den Mitschüler/innen ablehnend kommentiert. James grinst angesichts der Reaktionen. Nur die Gruppe um Tim arbeitet konsequent und konzentriert an der WebQuest-Aufgabe.
Feldnotiz, 13.2.2012

Zum Projektabschluss konnte nur eine Gruppe ein Arbeitsergebnis präsentieren. Dabei ist zu betonen, dass die Bearbeitung eines WebQuests bedingungsreich und schwierig ist. Analysiert wurde in dieser Untersuchungsphase indes nicht die mediendidaktische Qualität der Situation, sondern der Umgang der Jugendlichen mit der Stagnation im Projektfortschritt. Das Ringen

2 Alle Namen wurden anonymisiert.

um Aufmerksamkeit der Mitschüler/innen durch teilweise drastische Inhalte des WWW überlagerte bei den meisten Jugendlichen die Beschäftigung mit dem WebQuest, entsprechend wurde der Materialauszug in einem ersten Zugriff als „Anerkennung durch leistungsfernes Handeln“ kodiert.

Im Nachgang des WebQuest-Projekts wurden mit zwei Gruppen Jugendlicher Gruppendiskussionen durchgeführt, um von den Jugendlichen eine Einschätzung darüber einzuholen, wie diese die Arbeit am WebQuest erlebt haben. Ein ehemaliger Gymnasiast hatte auf Nachfrage der Gesprächsleitung von Medienprojekten an seiner früheren Schule berichtet, was Omar zu einem spontanen Kommentar veranlasst:

Omar: *Irgendwie ist das voll beschämend, ein Hauptschüler zu sein. >kurzes, leicht gequältes Auflachen<*

[...]

Omar: *Ja, weil bei uns ist ja der Unterrichtsstoff bisschen vereinfacht oder so. ¶Sibel¶ Und der hat ja besseres Deutsch gelernt als ich. Und der redet... ¶Erdem¶ Ja, genau, halt mit Fachwörtern.*

¶Sibel¶: *Ist doch besser.*

¶Erdem¶: *Fachwörter.*

(?): *Schäm dich*

Sibel: *Tja. >betretene Stille, 3 sec.<*

Jessica: *Trotzdem seid ihr beide hier. >Schmunzelnd<*

GL.: *Ja, trotzdem... >Gesprächsleiter und andere lachen<*

(Gruppe 2, Absatz 313-353)

Die Sequenz ist für den weiteren Verlauf der Untersuchung in viererlei Hinsicht bedeutsam: *Erstens* hat die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion eine gute Entsprechung zum Grounded-Theory-basierten Forschungsvorgehen gezeigt, durch spontane Relevanzsetzungen der Jugendlichen im Gesprächsverlauf die „kollektiven Sinnzusammenhänge“ (Bohnsack 2000, 377) und Deutungen der Jugendlichen zu ermitteln. Aus diesem Grund wurde die Erhebungsmethode auch für die weiteren Erhebungsphasen beibehalten und jeweils im Sinne des theoretischen Samplings und der Schärfung von Analysekategorien angepasst. *Zweitens* zeigt sich in der Sequenz eine Anerkennungsproblematik, die sich von der anhand der Feldnotiz analysierten Anerkennungsproblematik unterscheidet und gerade deshalb als erste Ausdifferenzierung des Basisphänomens der Bemühungen um Anerkennung bzw. dem Erleben von Anerkennungsdefiziten abstrahiert werden konnte. Omar beschreibt den soziogenetischen Hintergrund dieser Anerkennungsdynamik im gegliederten Schulwesen. Er erlebt eine drastische Überlegenheit des Mitschülers mit Gymnasialvergangenheit, die Omar *drittens* nicht essentialistisch, z. B. anhand von Begabung oder Interesse, sondern anhand des min-

derwertigen Kontakts mit Bildungsinhalten in der Hauptschule erklärt. *Viertens* zeigt sich, an der Auflösung der betretenen Stille durch Jessica, der potenzielle psychoemotionale Nutzen des BGJ für die Jugendlichen. Trotz des Erlebens von Unterlegenheit stellt das BGJ ein institutionelles Angebot dar, in dem die mit der Hauptschulvergangenheit verbundene Scham und/oder Stigmatisierung überwunden werden kann. Insofern zeigt sich in der Sequenz (1) die handlungsleitende Dramatik subjektiv erlebter Anerkennungsdefizite, (2) die soziale Verortung von Anerkennungsdynamiken und ihr Zusammenhang mit Bildungsinstitutionen und (3) das Potenzial des BGJ für die strategische Bearbeitung von Anerkennungsdefiziten im Übergangsraum.

Das theoretische Sampling der weiteren Erhebungen folgte einem Anerkennungsverständnis, das im Folgenden umrissen wird.

3. Facetten des Anerkennungsbegriffs

Anerkennung stellt eine der zentralen Selbstbeschreibungen der europäischen Moderne dar. Prozesse der Säkularisierung, der Individualisierung und der Ökonomisierung des Subjekts erzeugen einen Imperativ individueller Entwicklung in sozio-ökonomischen Räumen, für den die „Ersetzung des Geburtsscheins durch das Prüfungszeugnis“ (Blankertz 1969, 128) einen entscheidenden historischen Marker darstellt. In nachtraditionellen Gesellschaften sind die Individuen gezwungen, ihrer Individualität durch Nachweise ihres Wertes für die gemeinschaftliche Praxis Geltung zu verschaffen. Anerkennung erschöpft sich also nicht in einer Bestätigungspraxis, sondern wirkt als subjektivierender Aushandlungsprozess über die Inwertsetzung von Leistung, der zugleich gesellschaftliche Entwicklung bedingt.

Axel Honneth (2012) unterscheidet drei Anerkennungsdimensionen: Als basale Anerkennungsform beschreibt er die Liebe bzw. die Anerkennung in Primärbeziehungen. Der kategorial bedingungslosen Anerkennungsform der elterlichen Liebe kommt zentrale Bedeutung für das Erleben von Autonomie zu, insbesondere der Legitimität individueller Bedürfnisse in sozialen Räumen. Primärbeziehungen kommen nach Honneth zudem die Bedeutung einer „Perspektivübernahme in emotionaler Verbundenheit“ (Honneth 2005, 52) zu, d. h. durch die Identifikation in Primärbeziehungen wird die Qualität definiert, in der Kinder die sie umgebende Welt erschließen und zu allererst anerkennen können.

Die Anerkennungsform des Rechts ermöglicht es den Individuen, sich als mit überindividuell gültigen Rechten ausgestattete Bürger/innen zu erleben. Während also die Anerkennungsform der Liebe höchst individuell ist, besteht die Qualität der rechtlichen Anerkennung gerade in ihrer Qualität als „univer-

salistisches Begründungsprinzip“ (Honneth 2012, 177). Mit den Anerkennungsdimensionen der Liebe und der rechtlichen Anerkennung ist eine kategoriale Unterscheidung gemacht: Bedingungslose Liebe der Eltern als Ausgangspunkt von Autonomie in sozialen Kontexten, rechtliche Anerkennung als Bürger/innen mit Rechten, die sich der grundlegenden Achtung durch andere sicher sein dürfen. Für die Individualisierung eines sozialen Status, der Identitätsentwicklung in sozialen Räumen jenseits der bedingungslosen Partikularität der elterlichen Liebe und der generalisierten Achtung ermöglicht, führt Honneth die Anerkennungsdimension der „sozialen Wertschätzung“ ein.

Die Dynamik der bereits erwähnten Bewertungsprozesse einzelner durch die Gemeinschaft anhand ihres Beitrages zur gemeinschaftlichen Praxis ist, so Honneth, der zentrale Motor der Dynamisierung sozialer Entwicklung. Menschen sehen sich immer dann zu Anerkennungskämpfen aufgefordert, wenn die gesellschaftliche Rückmeldung über ihren Beitrag zur gemeinschaftlichen Praxis ihnen kein Erleben von „Selbstschätzung“ (ebd., 211) ermöglicht.

Die Analyse von Anerkennung indes kann sich nicht in Analysen von Anerkennungskämpfen im Sinne Axel Honneths erschöpfen. Dem Honneth'schen Strukturmodell wohnt die Gefahr des Instrumentalismus inne, indem Anerkennung selbst als ein Mittel für gelingende Identitäts- und Autonomieentwicklung reduziert wird, obwohl sie selbst als Struktur und Prinzip derselben ausgegeben werden soll: „Letztlich leidet das Konzept Honneths m. E. darunter, Anerkennung nicht radikal genug zu denken, d. h. nicht als Verfasstheit des Subjekts selbst, – d.h. als Dekonstruktion der Autonomie zugunsten seiner Relationalität – zu veranschlagen“ (Ricken 2013, 88). Honneth beschreibt soziale Räume zwar als Räume des Kampfes um Anerkennung von Individualität, unterschätzt aber, dass Individualität selbst in den Institutionen, durch Prozesse der Adressierung und Re-Adressierung erst hervorgebracht wird (vgl. ebd.). Subjekt und Institution konstituieren sich gegenseitig durch die Anerkennung der Bedingungen.

Neben der kompetitiven Perspektive auf Anerkennung in meritokratischen und marktlich organisierten Systemen muss die subjektivierungstheoretische Seite der Anerkennung analysiert werden, die Frage also, als wer Jugendliche im Übergangsraum durch wen in einer subjektkonstituierenden Art und Weise adressiert und damit anerkannt werden.

Basierend auf diesen theoretischen Vorüberlegungen zum Anerkennungsbegriff und der Notwendigkeit, neben handlungstheoretischen Analysen auf der Mikroebene auch die strukturelle Bedingtheit von Anerkennungsbeziehungen zu berücksichtigen, wurde das Kodierparadigma entwickelt und die weitere Materialerhebung im Rahmen des theoretischen Samplings angelegt. Aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der Klassen im BGJ konnten alle weiteren Gruppendiskussionen an derselben Schule erfolgen und

hierbei vor allem verschiedene Bildungsgeschichten als Anerkennungsgeschichten analysiert werden. Zu verschiedenen Zeitpunkten im BGJ – zu Beginn, in der Mitte und gegen Ende des Schuljahres – wurden Gruppendiskussionen in drei verschiedenen Klassen durchgeführt, um den Prozesscharakter des Handelns im Übergangsraum analytisch berücksichtigen zu können. Außerdem wurde im Rahmen des theoretischen Samplings Wert auf eine Vielfalt sozio-ökonomischer familialer Hintergründe der Jugendlichen gelegt. Hierzu wurden im Vorfeld der Gruppendiskussionen soziodemografische Fragebögen in den Klassen verteilt und die Zusammensetzung von Gruppen mit dem Ziel einer größtmöglichen Vielfalt vorgenommen.

Das Material wurde im Weiteren anhand von (1) Situationsdeutungen individueller Anerkennungsbeziehungen mit entsprechend unterscheidbaren Formen des Anerkennungserlebens, (2) der Verwiesenheit des Anerkennungserlebens auf sozio-ökonomische Rahmungen und (3) Anerkennungsstrategien im BGJ, kodiert. Tabelle 1 zeigt den Zusammenhang von Anerkennungserleben, der Soziogenese von Anerkennungserleben und den Strategien, die Jugendliche im BGJ anwenden, um Anerkennungsgewinne zu erzielen.

Die anerkennungstheoretischen Analysen des Materials haben gezeigt, dass Jugendliche sich auf der Basis disparater Anerkennungsgeschichten im BGJ bewegen (siehe Tab. 1). Bei den Strategietypen handelt es sich um idealtypische Zuspitzungen kategorial verschiedener Zusammenhänge zwischen Anerkennungserleben und seiner sozialen Verortung.

Der Typus „Suche nach Autonomiespielräumen“ verweist grundlegend auf familiäre Anerkennungsbeziehungen, in denen der affektiven Zuwendung durch die Eltern im Erleben der Jugendlichen ihr kategoriales Merkmal der Bedingungslosigkeit fehlt. Handeln im Übergangsraum folgt hier nicht der Logik tentativer Explorationen, stattdessen suchen die Jugendlichen im BGJ nach Möglichkeiten, einerseits die affektive Zuwendung ihrer Eltern zu erleben und Möglichkeiten schulischen Erfolges zu erhalten, mussten durch die Kopplung affektiver Zuwendung an schulischen Erfolg gleichzeitig aber erfahren, dass eigene Bedürfnisse in der Familie nicht im Lichte bedingungsloser affektiver Zuwendung zur Geltung kommen. Jugendliche mit durch die Eltern eingehegtem Autonomieerleben bedürfen einerseits der bedingungslosen Zuwendung durch die Eltern, um eigene bildungs- und erwerbsbiografische Wege einzuschlagen. Andererseits müssen sie aber zuerst erfolgreich sein, um Anerkennung durch die Eltern zu erfahren. Daher befinden die Betroffenen sich in einer vermeintlich ausgewogenen Situation und das BGJ übernimmt die Funktion eines Verstecks, in dem die Ausweglosigkeit der Situation nicht sichtbar wird.

Tab. 1: Anerkennungsstrategien Jugendlicher mit Hauptschulabschluss im schulischen Berufsgrundbildungsjahr.

Anerkennungserleben	Soziale Rahmung von Anerkennungsbeziehungen	Anerkennungsstrategie
Durch Eltern eingehegtes Autonomieerleben	Kopplung von Leistung und affektiver Zuwendung in der Familie	Suche nach Autonomiespielräumen
Entwürdigung, Entrechtung	Schule und Bildungssystem	Bearbeitung institutioneller Missachtungserfahrungen
Geringe Selbstschätzung, dominante heteronome Statusambitionen	Familie, Peer Group, Schule und Bildungssystem	Enttäuschungsmanagement
soziale Wertschätzung durch Zuwendungsbedarf	Schule, staatliche Hilfen, habitualisierte Bildungsferne	Strategie des geringsten Widerstandes
Brüchige Selbstschätzung, bedrohliche außerschulische Anerkennungsordnungen	Schule, Arbeits- und Ausbildungsmarkt	Bewusste Übergangsverzögerung
Hohe Selbstschätzung, Individualisierte Anerkennungsbeziehungen	Individuelle Deutungen in diversen Anerkennungsräumen	Schule als Bildungsmoratorium
Hohe Selbstschätzung, Erleben von Anerkennungschancen in Institutionen	Anerkennungsgewinne in und durch Bildungsinstitutionen	Annäherung an Anerkennungsordnungen

Quelle: eigene Darstellung

Der Strategietypus „Bearbeitung institutioneller Missachtungserfahrungen“ bezieht sich auf die Spannung zwischen der Anerkennungsform des Rechts und der Gefahr der sozialen Missachtung in Institutionen. Die Strategie geht auf die Erfahrung im Schul- und Bildungssystem zurück, nicht die Möglichkeiten der Entfaltung individueller Potenziale bekommen zu haben, die andere Jugendliche derselben Kohorte hatten. Insbesondere bei Jugendlichen mit Hauptschulerfahrung zeigt sich im Material, dass aus der rechtlich determinierten Rolle der Hauptschule im Schulsystem eine Stigmatisierung hervor-

geht, die den Jugendlichen das Gefühl der „Selbstachtung“ (Honneth 2012, 211) als Hauptschüler/innen verunmöglicht. Mit der Teilnahme an einem Angebot des schulischen Übergangssystems nehmen Jugendliche Rechtstitel der Durchlässigkeit im Bildungssystem wahr und bearbeiten ihre Stigmatisierungserfahrung durch die Gestaltung ihrer institutionellen Zugehörigkeit.

Die Strategietypen „Enttäuschungsmanagement“, „Strategien der „bewussten Übergangsverzögerung“ und „Schule als Bildungsmoratorium“ verweisen allesamt auf einen mehr oder weniger zielgerichteten Umgang mit Möglichkeiten und Grenzen sozialer Wertschätzung in unterschiedlichen „Anerkennungsordnungen“ (Nothdurft 2007) und „Anerkennungsfigurationen“ (ebd.). Außerdem variieren zwischen diesen Typen maßgeblich die Limitierungen tentativer bildungs- und erwerbsbiografischer Erkundungen durch signifikante Andere. Die Trennschärfe der Typen ergibt sich aus den unterschiedlichen Spannungen zwischen der Zugänglichkeit von Anerkennungsordnungen und diesen Limitierungen.

Die Strategie „Enttäuschungsmanagement“ basiert darauf, dass das Verhältnis eigener und fremdbestimmter Bildungsaspirationen noch nicht ausbalanciert ist. Die Jugendlichen wünschen sich, den hohen, meist elterlichen Bildungserwartungen zu genügen, stellen aber im BGJ oder bereits davor fest, dass sie die hierfür notwendigen motivationalen oder leistungsbezogenen Widerstände nicht überwinden können. In der Folge verwalten sie im BGJ schulische Entwicklung im „Rahmen des Vergeblichen“ (Giese & Wittpoth 2009, 299) mehr, als dass sie ihr bildungs- und erwerbsbiografisches Übergangsgeschehen zielgerichtet gestalten würden.

Die Strategie der „bewussten Übergangsverzögerung“ verweist darauf, dass Jugendliche sich durchaus aktiv mit beruflichen Handlungskontexten befasst haben, ihre bisherigen Erfahrungen, z. B. in Praktika, aber dazu geführt haben, dass sie dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt skeptisch gegenüberstehen. Sie konnten in Praktika den Betrieb nicht als Ort erleben, in dem ihre Subjektivität einen Resonanzraum findet. Vielmehr ist ihr Bild von Erwerbsarbeit geprägt durch Entfremdungsnarrative.

Die „Strategie des geringsten Widerstandes“ basiert auf einer Subjektivationsgeschichte im Modus der „erlernten Hilflosigkeit“ (Seligman 1999). Hilflosigkeit ist zu verstehen als Adressierungsdynamik in der Interaktion zwischen Subjekt und Institution – z. B. Akteuren öffentlich geförderter Übergangshilfen. Institutionen und Individuum begeben sich in eine Subjektivationsbeziehung im Modus der anerkannten Hilflosigkeit und bestätigen sich so gegenseitig. Die Strategie des geringsten Widerstandes trägt konzeptionelle Parallelen zu Honneths „Pathologie der rechtlichen Freiheit“ (Honneth 2013, 159), die auf dem Missverständnis beruht, dass rechtlich verbrieftete Unterstützungsleistungen dazu gedacht sind, temporäre Entlastung „intersubjektiver Handlungsverpflichtungen“ (ebd., 159) zu gewährleisten, im Modus der Hilflosigkeit diese Unterstützungsleistungen aber zum „aus-

schließlichen Bezugspunkt des eigenen Selbstverständnisses erhoben“ (ebd., 159) werden.

Die Strategie „Bildungsmoratorium“ verweist darauf, dass Jugendliche der Zweckfreiheit der Schulzeit eine eigene Qualität für ihr individuelles Übergangsprojekt zuschreiben. In der Schule sind sie von fremden Erwartungen weitgehend frei, beschreiben aber auch kein Ziel, das sie mit dem weiteren Schulbesuch verbinden.

Der letzte Typus, in dem der weitere Schulbesuch einen Teil einer Strategie der „Annäherung an Anerkennungsordnungen“ darstellt, basiert auf fortgeschrittenen Reflexionsprozessen individueller Möglichkeiten, Aspirationen und den institutionellen Angeboten, die zur Verwirklichung der eigenen Ziele dienen. Schule stellt hier einen entscheidenden Baustein für bildungs- und erwerbsbezogene Entwicklungsprojekte dar und kann sowohl einer Chancverbesserung im Bemühen um eine berufliche Ausbildung als auch als Brücke in eine gymnasiale Oberstufe dienen. Die Unterscheidung zu Vermeidungsstrategien liegt darin, dass Strategien der Annäherung tatsächlich mit einer zielgerichteten Anpassung an inhaltliche Leistungserwartungen verbunden sind, die Unterscheidung zur Strategie des Moratoriums liegt darin, dass dem BGJ eine spezifische Bedeutung für eine inhaltlich zumindest grob umrissene Bildungskarriere zugeschrieben wird.

4. Diskussion und Ausblick

Die vorgestellte Studie versteht sich als Ergänzung zu gängigen Analysen der Übergangsproblematik Jugendlicher ohne Berufsausbildung. Es wurde ein Zugang zu Erklärungen des Handelns im Übergangsraum entwickelt, der die subjektiven Deutungen der Jugendlichen, die soziale Verwiesenheit ihrer Anerkennungsbestrebungen und Strategien des Gewinns von Anerkennung in den Mittelpunkt stellt.

Die Typologie der Anerkennungsstrategien Jugendlicher im BGJ stellt hierbei ein berufspädagogisches Deutungsangebot dar, das alternative Gestaltungsperspektiven für das schulische Übergangssystem eröffnet. Steht die Integration in den Beruf als zentraler didaktischer Impulsgeber nicht zur Verfügung und erlauben die schulischen Leistungen Jugendlicher – trotz ihres Wunsches, im Schüler/innenstatus zu verbleiben – einen Übergang in allgemeinbildende Bildungsgänge nicht, so kommt die Frage nach dem berufspädagogischen Gegenstand des Übergangssystems zentrale Bedeutung zu, der Frage nach dem gegenständlichen Anker des Aufbaus „erwerbsbiografischer Gestaltungskompetenz“ (Hendrich 2005). Neben der Heranführung an den Beruf einerseits und der disziplinierenden Anpassung an bürger-

liche Verhaltenserwartungen andererseits könnte ein „dritter Weg“ in der verstärkten Gestaltung schulischer Räume liegen, in denen der reflexive Zugriff Jugendlicher auf die intersubjektive Verwiesenheit ihres Anerkennungserlebens im Übergangsraum begünstigt wird. Da in diesem Prozess lebensweltliche Bedingungen gleichwohl eine zentrale Rolle einnehmen, bedarf es der Klärung zwischen sozialpädagogischem Handeln und Berufspädagogik.

Epistemologisch kann das Untersuchungsergebnis als Inspiration für einen berufspädagogischen Anerkennungsbegriff dienen. Hierzu bedarf es einer vertieften phänomenologischen Perspektive auf Anerkennung und ihre Bedeutung für die Berufspädagogik.

Literatur

- Ahrens, D. (2014). Zwischen Reformeifer und Ernüchterung: Übergänge in beruflichen Lebensläufen. In D. Ahrens (Hrsg.), *Zwischen Reformeifer und Ernüchterung* (S. 7–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2000). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 369–384). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In D. Lemmermöhle (Hrsg.), *Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse* (S. 93–116). Göttingen: Wallstein.
- Blankertz, H. (1969). *Bildung im Zeitalter der großen Industrie*. Hannover: Hermann Schrödel Verlag.
- Braun, F. & Geier, B. (2013). „Übergangssystem“: Tragfähigkeit und bildungspolitische Karriere eines Konzepts. München: DJI.
- Giese, J. & Wittpoth, J. (2009). Das Unmögliche möglich machen. Zur Repräsentation des Schulalltags an Berufskollegs zwischen expliziten Steuerungsimpulsen und impliziten Erwartungen. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 283–302). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gonon, P. (1992). Arbeitsschule und Qualifikation: Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert, Kerschenscheider und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation. Bern: Peter Lang.
- Harney, K. (2009). Beruf als Referenz von Aus- und Weiterbildung – Überlegungen zur theoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In I. Lisop & A. Schlüter (Hrsg.), *Bildung im Medium des Berufs?* (S. 37–63). Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Hendrich, W. (2005). Erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz als Perspektive für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. In B. Niemeyer (Hrsg.), *Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven* (S. 19–40). Wiesbaden: VS Verlag.
- Honneth, A. (2013). *Das Recht der Freiheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2012). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Honneth, A. (2005). *Verdinglichung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lorenzen, J.-M. & Schmidt, L.-M. (2015). Wissen im Übergangsraum. Schulische und außerschulische Maßnahmen der Übergangsvorbereitung aus wissenssoziologischer Perspektive. In A. Dietzen, J. J. W. Powell, A. Bahl & L. Lassnig (Hrsg.), *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung* (S. 300–319). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Moser, H. (2008). *Abenteuer Internet – Lernen mit WebQuests*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Nittel, D. (2012). Grounded Theory. In: B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 186–195). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nothdurft, W. (2007). Anerkennung. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 110–122). Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Rahn, S., Hartkopf, E. & Fuhrmann, C. (2016). Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern – Geplantes Übergangsverhalten im Übergangsegment? *bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen*, 1–22. Verfügbar unter <http://www.bwpat.de/ausgabe/spezial12/rahn-et-al> [26.11.2017].
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbstbildungen* (S. 69–99). Bielefeld: transcript Verlag.
- Röhrs, H.-J. & Stratmann, K. (1976). Die Jungarbeiterfrage als berufspädagogisches Problem. (Gutachten). In K. Schweikert (Hrsg.), *Jugendliche ohne Berufsausbildung – ihre Herkunft, ihre Zukunft – Analytische und konzeptionelle Ansätze* (S. 309–400). Hannover: Schroedel.
- Seligman, M. E. P. (1999). *Erlernte Hilflosigkeit*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Bildungshintergrund und Bildungspläne geflüchteter Jugendlicher im System der beruflichen Bildung

Elisabeth Maué, Stephan Schumann und Claudia Diehl

1. Ausgangslage

Insbesondere in den Jahren 2015 und 2016 sind viele Schutz- und Asylsuchende nach Deutschland gekommen (2015: 890.000; 2016: 280.000; Bundesministerium des Inneren 2017). Deren zügige Eingliederung stellt ein zentrales gesellschaftspolitisches Anliegen dar – sowohl zur Erhöhung der Akzeptanz für Zuwanderung und Pluralisierung als auch zur Vermeidung der Entstehung einer ethnischen Unterschicht mit Folgeproblemen (Koopmanns 2015; Salikutluk, Giesecke & Kroh 2016). Insofern kommt der strukturellen Integration in Schule, Ausbildung und Beruf eine wesentliche Bedeutung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in Deutschland zu (Esser 2001). Eine Herausforderung für die Integration in das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt besteht darin, dass die geflüchteten Jugendlichen und Erwachsenen in substanziell von Deutschland verschiedenen Gesellschafts- und Bildungssystemen sozialisiert wurden.

Vor dem Hintergrund, dass die außereuropäische Zuwanderung häufig aus Ländern erfolgt, deren durchschnittliches Bildungsniveau deutlich unter demjenigen Westeuropas liegt sowie angesichts der Altersstruktur der Geflüchteten – 30% sind 16 bis 25 Jahre alt (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2017, 22) – ist vielen der Zugang zu tertiärer Bildung (zunächst) verschlossen. Somit spielt das Berufsbildungssystem für die schulische Integration eine entscheidende Rolle. Erstens steht es Personen mit geringer Vorbildung offen und ermöglicht ihnen den Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses, zweitens stellt es eine respektable Alternative zum tertiären Bildungssystem dar und drittens ist es insofern aufnahmefähig, weil derzeit viele Ausbildungsplätze unbesetzt bleiben und vollzeitschulische Alternativen existieren.

In Deutschland haben die Bundesländer auf den hohen Anteil von Asylsuchenden und Geflüchteten, die der Berufsschulpflicht¹ unterliegen, mit der Einrichtung von spezifischen ein- oder zweijährigen Bildungsgängen reagiert,

1 Die Bundesländer unterscheiden sich dahingehend, ob die speziell für geflüchtete Jugendliche eingerichteten Bildungsgänge und Maßnahmen lediglich berufsschulpflichtigen Jugendlichen offenstehen oder ob auch junge Menschen bis 21 Jahre bzw. teilweise bis 27 Jahre teilnehmen dürfen (Baethge & Seeber 2016, 31).

die strukturell der Berufsvorbereitung zugerechnet werden können (Baethge & Seeber 2016). Jenseits diverser Ausgestaltungsunterschiede ist eine intensive Sprachförderung ein Hauptanliegen dieser zumeist vollzeitschulischen Angebote, da die Förderung der Fähigkeiten in Deutsch eine wesentliche Säule der Integration darstellt (Esser 2001). Die Bereitstellung des Angebots geschieht derzeit jedoch naturgemäß weitgehend ohne eine entsprechende Informationsgrundlage bezüglich der Merkmale der jungen Geflüchteten.

Dem Informationsdefizit begegnet das interdisziplinäre Projekt „Refugees and their early Integration in Society and Education (RISE)“, das eine bildungswissenschaftliche und soziologische Perspektive verbindet. Es geht Fragen nach Merkmalen und Ausgangsvoraussetzungen berufsschulpflichtiger Geflüchteter in Baden-Württemberg sowie deren kurz- und mittelfristiger Integration in das (Aus-)Bildungssystem, das Beschäftigungssystem und die Gesellschaft nach. Zudem wird untersucht, ob sich Merkmale der Integration über die Zeit verändern und welche Faktoren interindividuelle und gruppenspezifische Unterschiede in Integrationsverläufen und Bildungsübergängen erklären.

Dieser Beitrag stellt erste deskriptive Befunde zur schulischen (Vor-)Bildung der geflüchteten Jugendlichen im Herkunftsland und in Deutschland sowie deren Pläne für die nähere schulische bzw. berufliche Zukunft vor.

2. Bedingungen von Integration

Mit Bezug zu Esser (2001, 25 ff.) lassen sich auf verschiedenen Ebenen Bedingungsfaktoren für die Sozialintegration von Personen mit Migrations- und Fluchthintergrund unterscheiden. Auf Seiten des *Aufnahmelandes* spielen die Bedingungen des Arbeits- und Wohnungsmarktes sowie die Gestaltung des Bildungssystems ebenso eine Rolle wie gesellschaftliche Offenheit, Toleranz, soziale und kulturelle Distanzen. Demgegenüber beeinflussen die Größe und institutionelle Vollständigkeit der ethnischen Gemeinde sowie Verwandtschaftsnetzwerke die Aufrechterhaltung der emotionalen Bindung an das *Herkunftsland*. Bei den *Individuen* ist für deren Sozialintegration insbesondere das Human-Kapital in Form von Bildungsabschlüssen von Bedeutung. Am wichtigsten jedoch sind Sprachkenntnisse, auch um im Bildungssystem aufnahmelandsspezifische Qualifikationen erwerben zu können. Der Aufbau bzw. die Verbesserung von Sprachkenntnissen werden ihrerseits durch interethnische soziale Kontakte gefördert. Gelegenheiten dazu bieten sich insbesondere im Bildungssystem, etwa wenn bei segregierter Beschulung Deutsch als *lingua franca* im Klassenzimmer fungiert oder bei integrierter Beschulung durch Kontakte zu „deutschen“ MitschülerInnen (SVR 2018). Investitionen des Individuums in den Erwerb von Sprachkenntnissen, Bildungsabschlüssen und inte-

rethnischen Kontakten stehen mit längerfristigen Lebensplanungen – Rückkehr ins Herkunftsland, Migration in ein anderes Land oder Verbleib im Aufnahmeland – in Zusammenhang (Chiswick & Miller 2015).

Mit dem Fokus auf die Bildungsbiografie geflüchteter Jugendlicher im Herkunftsland und in Deutschland setzt der Beitrag auf Individualebene bei den Ausgangsvoraussetzungen und den Planungen für ihre nähere Zukunft an.

3. Junge Geflüchtete in der Berufsvorbereitung in Baden-Württemberg

In Deutschland unterscheiden sich die Bildungsangebote für geflüchtete Kinder und Jugendliche je nach Bundesland im allgemeinbildenden Bereich (SVR 2018) wie in der beruflichen Bildung (Baethge & Seeber 2016). Da die Datengrundlage dieses Beitrages einer Studie in beruflichen Schulen in Baden-Württemberg entstammt (Kapitel 5), wird das dortige System näher vorgestellt. In Baden-Württemberg besuchen jugendliche Geflüchtete im berufsschulpflichtigen und berufsschulberechtigten Alter an den beruflichen Schulen sogenannte VABO-Klassen („Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen“). Diese verfolgen die Ziele Ankommen in der Schule in Deutschland, Ausbildung von Sprachkompetenz zur Alltagsbewältigung sowie schulische und berufliche Orientierung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2016, 5). Hauptgegenstand ist die Vermittlung von Deutschkenntnissen mit dem Ziel des Sprachniveaus A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Bei Nicht-Erreichen des Sprachniveaus A2 ist eine Wiederholung des VABO vorgesehen. Ein freiwilliger Verbleib im VABO ist möglich, um das Sprachniveau B1 oder B2 zu erlangen. Der Besuch des VABO trägt weder zur Erfüllung der Berufsschulpflicht noch zum Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses bei. Bildungspolitisch intendiert ist im Anschluss an das VABO der Übergang in eine berufliche Ausbildung oder in einen Regelbildungsgang, insbesondere in die Berufsvorbereitungsmaßnahme VAB („Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf“), welche zum Erwerb eines Hauptschulabschlusses führt. Ein Wechsel vom VABO in Regelbildungsgänge ist während des Schuljahres möglich, ebenso eine stundenweise Integration in Regelklassen der beruflichen Schule in ausgewählten Fächern (ebd., 13 ff.).

Die berufliche Orientierung im VABO folgt den Phasen Information – Praktikum – Bewerbung. Aufgrund des zumeist in den Herkunftsländern der geflüchteten Jugendlichen nicht bekannten Systems der beruflichen Bildung sowie der dortigen zumeist geringen Reputation beruflicher Bildung kommt der Phase der Information eine besondere Bedeutung zu (ebd., 19).

4. Erkenntnisstand zur Bildungsbiografie Geflüchteter

4.1 Schulische Bildung

Gemäß Ergebnissen der IAB-BAMF-SOEP-Befragung unter volljährigen Geflüchteten hat ein großer Anteil im Herkunftsland die Mittelschule (33 %) oder eine weiterführende Schule (40 %) besucht. Die Abschlussquoten fallen etwas geringer aus. Im Durchschnitt sind die Befragten zehn Jahre in die Schule gegangen. Die Schulbesuchsdauer derjenigen mit einem Schulabschluss liegt bei elf Jahren (Brenzel & Kosyakova 2017, 20). In eine ähnliche Richtung weisen Befunde einer Befragung in bayerischen Berufsschulklassen für neu zugewanderte SchülerInnen, nach der über die Hälfte acht bis zwölf Jahre eine Schule im Herkunftsland besucht hat (Baumann & Riedl 2016, 90). Die BA/BIBB-Migrationsstudie zeigt, dass Geflüchtete mit einem ausländischen Schulabschluss deutlich höher qualifiziert sind als Geflüchtete, die einen Schulabschluss in Deutschland erworben haben (Eberhard, Matthes & Gei 2017, 446 ff.).

Es zeigen sich große Differenzen je nach Herkunftsland, nicht nur in Bezug auf die durchschnittliche Schulbesuchsdauer, sondern auch hinsichtlich der Streuung innerhalb eines Landes (Baumann & Riedl 2016, 96 f.; Granato 2017, 27 f.).

4.2 Berufliche Bildung

Lediglich jede/r zehnte Geflüchtete absolvierte eine betriebliche Ausbildung (mit Abschluss 8 %). Ihnen stehen 71 % ohne berufliche Ausbildung gegenüber. 18 % geben ein Studium bzw. eine Promotion an (Abschluss: 12 %) (Brenzel & Kosyakova 2017, 21). Demnach spielt eine berufliche Ausbildung in den meisten Herkunftsländern keine oder nur eine untergeordnete Rolle. Berufliche Kenntnisse und Fähigkeiten werden in informellen Kontexten erworben. In diese Richtung weist der Befund, dass 42 % der neu zugewanderten Jugendlichen über Arbeitserfahrungen in ihrem Herkunftsland verfügen, oft in Form von Hilfsarbeiten oder ungelernten Tätigkeiten (Baumann & Riedl 2016, 102f.; auch Eberhard et al. 2017, 450). Ein Drittel der Geflüchteten der BA/BIBB-Migrationsstudie befand sich in einer beruflichen Ausbildung, 23 % in einer teilqualifizierenden Maßnahme. Zehn Prozent arbeiteten (Eberhard et al. 2017, 448 ff.).

5. Forschungsprojekt „Refugees and their early Integration in Society and Education (RISE)“

Mit der Studie RISE² sollen Einblicke in Bedingungsfaktoren der Sozialintegration der geflüchteten Jugendlichen auf den verschiedenen Ebenen – Individuum, Aufnahmeland, Herkunftsland (Esser 2001) – und deren Interrelation gewonnen werden. Spezifischer geht es im Projekt um die Deskription sowohl von Merkmalen und Ausgangsvoraussetzungen der geflüchteten Jugendlichen, etwa schulische und berufliche Bildungsbiografie im Herkunftsland und in Deutschland und eine umfassende Erhebung der deutschen Sprachkenntnisse (standardisierter Test und Selbsteinschätzung), als auch von Übergängen im Anschluss an die VABO-Klasse. Bedingungen des Aufnahmelandes spiegeln sich beispielsweise in der Wohnsituation oder in der von den SchülerInnen wahrgenommenen Offenheit der deutschen Gesellschaft Geflüchteten gegenüber und in innerethnischen wie interethnischen Kontakten und Netzwerken wider. Fragen zur Lebens- und Zukunftsplanung zielen beispielhaft auf eine Erklärung von Unterschieden in den Bildungs- und Integrationsverläufen ab. Darüber hinaus ist die Frage, ob sich mit zunehmender Dauer des Aufenthalts in Deutschland Einstellungen und Pläne verändern, von Bedeutung.

Der vorliegende Beitrag knüpft mit dem Fokus auf die Bildungsbiografie an die Deskription von Merkmalen und Ausgangsvoraussetzungen der geflüchteten SchülerInnen an. Denn auch wenn mittlerweile einige Befunde zur schulischen und beruflichen Bildung Geflüchteter und Neuzugewanderter vorliegen (Kapitel 4), ist dennoch unklar, inwiefern diese auf die spezielle Gruppe der jugendlichen Geflüchteten übertragbar sind. Insofern geht dieser Beitrag der Frage nach, über welche schulische Bildung geflüchtete Jugendliche in ihrem Herkunftsland verfügen, welche schulische Bildung sie in Deutschland erfahren und welche Pläne sie diesbezüglich haben.

5.1 *Instrumente*

Zum ersten Messzeitpunkt wurden ein Test zur Erfassung des Sprachstands Deutsch, ein Fragebogen sowie ein Kurztest der kognitiven Grundfähigkeit eingesetzt. Die Erhebung wurde online durchgeführt und war in den Sprachen Deutsch, Arabisch, Englisch, Französisch, Paschto, Persisch und Tigrinisch verfügbar (Ausnahme Deutschtest). Die Untersuchungsdurchführung erfolgte durch TestleiterInnen der Universität Konstanz im jeweiligen Klassenverband im PC-Pool der Schulen. Die Befragungszeit umfasste drei Schulstunden.

2 Das Forschungsprojekt RISE wird über das Netzwerk Bildungsforschung der Baden-Württemberg-Stiftung finanziert und vom Regierungspräsidium Freiburg unterstützt.

Der *Deutschtest* adressiert basales und auf Alltagssituationen ausgerichtetes Begriffs- und Grammatikwissen sowie Leseverstehen. Der Test wurde auf Grundlage existierender Einstufungstests des Niveaus A1 (GER) entwickelt und im Vorfeld anhand einer vergleichbaren Zielgruppe pilotiert (EAP-Reliabilität = 0.93). Psychometrisch auffällige Items wurden anschließend modifiziert oder eliminiert. Auch zum ersten Messzeitpunkt ist die psychometrische Güte des Tests sehr gut (EAP-Reliabilität = 0.89; exzellente Itemfits). Nach einer gemeinsamen Instruktions- und Übungsphase standen den Jugendlichen für die 30 Aufgaben 15 Minuten Zeit zur Verfügung.

Der *Fragebogen* des ersten Messzeitpunktes beinhaltet u. a. die Bereiche Migrationsbiografie, Bildungsbiografie, Bildungsaspirationen, Bildungssystemwissen, Persönlichkeitsmerkmale, Kontakte und Netzwerke, Erfahrungen in und Einstellungen zu Deutschland sowie Zukunftspläne, Sorgen und Zufriedenheit. Eine umfassende Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse und Angaben zum Sprachgebrauch ergänzen die testbasierte Messung des Sprachstandes. Der Fragebogen des zweiten Messzeitpunktes hat vorrangig zum Ziel, Veränderungen und Entwicklungen zwischen den beiden Zeitpunkten nachzuzeichnen.

Die *kognitive Grundfähigkeit* wurde mit den Subtests „Series“ des CFT20 (Weiß 1980) erfasst. Nach einer gemeinsamen Instruktions- und Übungsphase hatten die SchülerInnen für die 24 Aufgaben sieben Minuten Zeit.

Der Beitrag beantwortet ausgewählte Fragen zur schulischen Bildungsbiografie der geflüchteten Jugendlichen. Diese umfassen die Dauer des Schulbesuchs im Herkunftsland und in Deutschland (in Jahren). Mit Blick auf die näheren schulischen und beruflichen Pläne wurden zum einen die schulischen Bildungsaspirationen über den anvisierten Erwerb eines Schulabschlusses in Deutschland erfasst. Die Antwortkategorien decken konkrete Vorstellungen (Hauptschulabschluss, Mittlerer Bildungsabschluss, Fachabitur, Abitur) und Unwissenheit (Ich weiß es nicht, weil ich das Bildungssystem noch nicht so gut kenne. / Ich habe noch keine Pläne.) ab (Mehrfachnennung möglich). Zum anderen wurde der geplante Übergang im Anschluss an die VABO-Klasse erfragt: Maßnahmen des Übergangssystems (VABO, VAB, Berufseinstiegsjahr), Berufsausbildung, Studium, Austritte aus dem (Berufs-)Bildungssystem (Ich möchte die Schule verlassen und arbeiten. / Ich möchte die Schule verlassen und etwas anderes tun.) sowie Unwissenheit (Ich weiß es nicht, weil ich das Bildungssystem noch nicht so gut kenne. / Ich habe noch keine Pläne.).

5.2 Datengrundlage

Das *Forschungsdesign* umfasst eine Primärdatenerhebung mit zwei Messzeitpunkten. Der erste Messzeitpunkt lag gegen Ende des Schuljahres 2016/2017; der zweite Messzeitpunkt ist für März bis Juli 2018 geplant.

Die *Grundgesamtheit* der Studie bilden Geflüchtete in VABO-Klassen im Regierungsbezirk Freiburg. Im Frühling 2017 befanden sich laut Angaben des Regierungspräsidiums Freiburg 2183 SchülerInnen in 131 Klassen in 52 Schulen. Mit einer Ausnahme wurden alle Schulen angeschrieben, von denen in 22 Schulen eine Datenerhebung stattfand. Insgesamt konnten 635 Jugendliche in 60 Klassen befragt werden. Die Geschlechterverteilung entspricht mit 21 % jungen Frauen und 79 % jungen Männern den Befunden anderer Studien sowie der amtlichen Statistik (Baumann & Riedl 2016, 56f.; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2017, 22). Im Durchschnitt sind die Geflüchteten 18.9 Jahre alt ($SD = 2.58$; $n = 605$), mit einer Spanne von 15 bis 37 Jahren³. Auf Basis des Geburtslandes ergeben sich folgende häufigste Herkunftsländer.

Tab. 1: Häufigste Herkunftsländer

	Häufigkeit	Prozent
Syrien	183	29.5
Afghanistan	147	23.7
Irak	54	8.7
Gambia	51	8.2
Eritrea	34	5.5
Anderes Land	152	24.5
Gesamt	621	100.0

Quelle: eigene Darstellung

Über die Hälfte der SchülerInnen stammen aus Syrien und Afghanistan (53.2 %). Irak, Gambia und Eritrea sind ebenfalls oft genannte Herkunftsländer, jedoch mit einem jeweils deutlich kleineren Anteil (ähnlich amtliche Statistik, aber weniger SchülerInnen aus Balkanländern: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2017, 20). Die geringen Anteile anderer Geburtsländer sind zusammengefasst. Insgesamt kommen die befragten Jugendlichen aus mehr als 24 verschiedenen Ländern.

3 Als Grundlage dient das Geburtsjahr. Können die Geflüchteten bei der Einreise nach Deutschland ihr Geburtsdatum nicht eindeutig nennen, erhalten sie das „neue“ Geburtsdatum 01. Januar plus Jahresangabe. Insofern erscheint die Berücksichtigung des Geburtsmonats zur Bestimmung des Alters wenig sinnvoll.

6. Befunde zum Schulbesuch geflüchteter Jugendlicher im Herkunftsland und in Deutschland

Schulbesuch im Herkunftsland

Fast alle Jugendlichen besuchten in ihrem Herkunftsland eine Schule (Tab. 2), durchschnittlich 7.53 Jahre ($SD = 3.50$). Sechs Prozent der Geflüchteten sind dort nicht zur Schule gegangen. Der Schulbesuch differiert deutlich: Während etwa ein Drittel (32 %) zehn bis 15 Jahre in die Schule gegangen ist und knapp die Hälfte (48 %) fünf bis neun Jahre, das Niveau der Sekundarstufe I, kommen 14 % maximal auf vier Jahre, die Dauer der Primarstufe in Deutschland.

Tab. 2: Dauer des Schulbesuchs im Herkunftsland

Jahre	Häufigkeit	Prozent
0	33	5.7
1	19	3.3
2	22	3.8
3	15	2.6
4	27	4.7
5	20	3.5
6	58	10.1
7	45	7.8
8	55	9.6
9	98	17.0
10	62	10.8
11	59	10.3
12	48	8.3
13	11	1.9
14	2	0.3
15	1	0.2
Gesamt	575	100.0

Quelle: eigene Darstellung

Bezüglich der durchschnittlichen Schulbesuchsdauer existieren signifikante Differenzen zwischen den Herkunftsländern: Geflüchtete aus Afghanistan (MW = 5.56, SD = 3.75, n = 137) und Gambia (MW = 6.35, SD = 4.37, n = 40) haben signifikant kürzer eine Schule besucht als Jugendliche aus Syrien (MW = 8.91, SD = 2.32, n = 173) und dem Irak (MW = 9.12, SD = 2.48, n = 51). Zwischen der Kategorie anderes Geburtsland (MW = 7.56, SD = 3.64, n = 141) und Afghanistan und Syrien bestehen zudem signifikante Unterschiede.

Schulbesuch in Deutschland

Zum Zeitpunkt der Befragung befand sich der Großteil der geflüchteten Jugendlichen im ersten Schuljahr (72 %; n = 381), ein Viertel im zweiten Schuljahr (25 %; n = 130). Die übrigen 3 % (n = 18) geben drei oder mehr Jahre an.

Einen Schulabschluss in Deutschland erwerben möchten 79 % der Befragten (n = 466), weitere 14 % (n = 81) können sich dies vielleicht vorstellen. Die übrigen 8 % (n = 44) streben keinen Schulabschluss in Deutschland an bzw. wissen es noch nicht. Am häufigsten wird der Hauptschulabschluss genannt (42 %), gefolgt vom Abitur (22 %) und dem Mittleren Bildungsabschluss (19 %). Das Fachabitur möchten 9 % erwerben (Mehrfachnennungen möglich). Etwa jede/r Fünfte (18 %) gibt an, das Bildungssystem noch nicht ausreichend zu kennen. 11 % haben noch keine Pläne für einen konkreten Schulabschluss. Hinsichtlich des höchsten angestrebten Schulabschlusses in Deutschland verweist der Kruskal-Wallis-Test auf signifikante Länderunterschiede (Kruskal-Wallis $H = 25.72$; $df = 5$; $p < .001$), welche auf signifikant höhere Aspirationen Jugendlicher aus Syrien als aus Afghanistan und anderen Geburtsländern zurückgehen.

Schuljahr 2017/2018

In Hinblick auf zeitnahe Übergänge wurden die geflüchteten Jugendlichen nach ihren Plänen für das Schuljahr 2017/2018 gefragt (Tab. 3).

Im Schuljahr 2017/2018 möchte knapp ein Viertel eine Berufsausbildung beginnen (24 %). Ein weiteres Viertel (25 %) strebt mit dem Übertritt ins VAB bzw. BEJ oder AVdual einen Bildungsgang an, der den Erwerb eines Schulabschlusses ermöglicht. Eine Wiederholung des VABO können sich 18 % vorstellen. Zwar hat jede/r fünfte SchülerIn noch keinen Plan oder kennt das Bildungssystem zu wenig um eine Wahl treffen zu können, doch erscheint ihnen das Verlassen des Bildungssystems, etwa um zu arbeiten, kaum eine geeignete Variante. Die direkte Aufnahme eines Studiums nach der VABO-Klasse planen 8 % der Befragten (n = 45).

Bei Betrachtung der Jugendlichen, die im Bildungssystem bleiben möchten, zeigen sich lediglich tendenziell signifikante Unterschiede zwischen den

Herkunftsländern (Kruskal-Wallis $H = 9.46$; $df = 5$; $p > .05$), welche auf signifikant niedrigere Bildungsgänge Jugendlicher aus dem Irak als aus anderen Geburtsländern zurückzuführen sind.

Tab. 3: Geplante Übertritte nach dem Besuch des VABO-Bildungsgangs

	Häufigkeit	Prozent
VABO (Wiederholung)	100	17.8
Berufsvorbereitung (VAB/BEJ/AVdual)	140	24.9
Berufsausbildung	134	23.8
Studium	45	8.0
Arbeiten	12	2.1
Noch keine Pläne	62	11.0
Bildungssystem unbekannt	52	9.3
Anderes ^a	17	3.0
Gesamt	562	100.0

Quelle: eigene Darstellung; VAB = Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf; BEJ = Berufseinstiegsjahr; AV dual = Ausbildungsvorbereitung dual; ^aZusammenfassung der Kategorien Gymnasium, 2-jährige Berufsfachschule und Ich möchte die Schule verlassen und etwas anderes tun.

7. Diskussion und Schlussbetrachtung

Das System der beruflichen Bildung spielt für die Integration der geflüchteten Jugendlichen eine entscheidende Rolle. Mit dem Fokus auf dem Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache und den Möglichkeiten, einen Schulabschluss zu erlangen bzw. nachzuholen, leistet es einen wichtigen Beitrag für die weitere (berufliche) Bildung der Jugendlichen. Deren heterogene schulische und berufliche Vorkenntnisse und Erfahrungen stellen Lehrende wie Lernende vor Herausforderungen (Baumann & Riedl 2016; Brenzel & Kosyakova 2017; Granato 2017; Kärner et al. 2016). Die unterschiedlichen Voraussetzungen zeigen sich auch in der vorliegenden Studie bei Betrachtung der Dauer des Schulbesuchs im Herkunftsland, welche nach Herkunftsland differieren. Hinzu kommt, dass davon auszugehen ist, dass die Jugendlichen durch die Flucht ihren Schulbesuch für eine (längere) Zeit unterbrechen mussten.

Das System der beruflichen Bildung hat für einen Großteil der geflüchteten Jugendlichen eine hohe Attraktivität, auch wegen der Option, einen Schulabschluss zu erwerben, welche fast alle Befragten sicher oder vielleicht nutzen möchten. Knapp die Hälfte möchte im Anschluss an das VABO entweder in einen Bildungsgang der Berufsvorbereitung oder in eine Berufsausbildung übergehen. Sie verbleiben nicht nur gemeinsam mit denjenigen, die das VABO wiederholen möchten, in den beruflichen Schulen, sondern sehen ihre Zukunft in der beruflichen (Aus-)Bildung. Hingegen erscheint zumindest in kurzfristiger Perspektive der Plan, direkt nach dem VABO ein Studium aufzunehmen, mit Blick auf (bürokratische) Hürden beim Hochschulzugang unrealistisch.

Inwiefern die Pläne realistisch und z. B. mit einem Ausbildungsvertrag oder der Zusage eines Studienplatzes „abgesichert“ sind, muss an dieser Stelle offen bleiben. Die Daten des zweiten Messzeitpunktes erlauben eine Beschreibung der Übergänge, die sich für die Jugendlichen ergeben haben, sowie eine Abschätzung, ob es sich bei den Plänen zum ersten Erhebungszeitpunkt um realistische oder idealistische Bildungsaspirationen gehandelt hat.

Der Befund, dass etwa 20 % der SchülerInnen zum Ende des Schuljahres keine Pläne für einen direkten Übertritt haben, unter anderem aufgrund mangelnder Kenntnis des Bildungssystems, schließt an Ergebnisse anderer Studien an (z.B. Gei & Matthes 2017). Zudem verweist er, entsprechend der Ziele des VABO, auf einen pädagogischen Handlungsbedarf bezüglich Information, Beratung und Berufsorientierung von Beginn an.

Einschränkend ist zu bedenken, dass es sich beim Sample um eine positiv selektierte Stichprobe handelt. Zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung gegen Ende des Schuljahres waren nicht immer alle SchülerInnen einer Klasse anwesend. Zudem war die Teilnahme an der Studie freiwillig. Insofern ist zu vermuten, dass (vorrangig) diejenigen mit einer positiven Einstellung dem Lernen und der Schule gegenüber teilgenommen haben.

Nichtsdestotrotz liefern die Ergebnisse relevante Einblicke in die ersten schulischen Verläufe und potentiellen Übergänge der geflüchteten Jugendlichen an beruflichen Schulen in Deutschland.

Literatur

- Baethge, M. & Seeber, S. (2016). *Herausforderungen der Flüchtlingsmigration für die Strukturen beruflicher Bildung in Deutschland*. Expertise im Auftrag des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration für das Jahresgutachten 2017. Göttingen.
- Baumann, B. & Riedl, A. (2016). *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien*. Frankfurt u.a.: Peter Lang.

- Brenzel, H. & Kosyakova, Y. (2017). 2.2 Bildung im Herkunftsland. In H. Brückner, N. Rother & J. Schupp (Hrsg.), *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen*. Politikberatung kompakt 123 (S. 19–21). Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017). *Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Bundesministerium des Inneren (2017). *280.000 Asylsuchende im Jahr 2016*. Pressemitteilung 11.01.2017. Verfügbar unter <http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2017/01/asylantraege-2016.html> [29.11.2017].
- Chiswick, B. R. & Miller, P. W. (Hrsg.) (2015). *Handbook on the Economics of International Immigration*. Volume 1A. Oxford & Amsterdam: Elsevier.
- Eberhard, V., Matthes, S. & Gei, J. (2017). C4 Zugang zu beruflicher Ausbildung – BIBB-Forschungsergebnisse. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017*. Bonn.
- Esser, H. (2001). Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere, Nr. 40. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Gei, J. & Matthes, S. (2017). Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung – Welche Unterstützung wünschen sie sich? *BWP*, 46(4), 4–5.
- Granato, M. (2017). Bildungsaspirationen, Bildungskapital und Qualifizierungsbedarfe (junger) Geflüchteter. In M. Granato & F. Neises (Hrsg.), *Geflüchtete und berufliche Bildung*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 187 (S. 25–34). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Kärner, T., Feldmann, A., Heinrichs, K., Neubauer, J. & Sembill, D. (2016). Herausforderungen bei der Beschulung von Asylsuchenden und Flüchtlingen im Rahmen von BAF-Klassen an beruflichen Schulen: Deskriptive Befunde aus einer Interviewstudie. *W&E*, 68(2), 58–62.
- Koopmans, R. (2015). Religious Fundamentalism and Hostility against Out-groups: A Comparison of Muslims and Christians in Western Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41(1), 33–57.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2016). *Leitfaden für das VABO. Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO). Überarbeitete Auflage ab Schuljahr 2016/2017*. Verfügbar unter <http://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Fl%C3%BChtlingsintegration/Leitfaden%20VABO%20Fassung%20Juli%202016.pdf> [29.11.2017].
- Salikutluk, Z., Giesecke, J. & Kroh, M. (2016). Geflüchtete nahmen in Deutschland später eine Erwerbstätigkeit auf als andere MigrantInnen. *DIW Wochenbericht* 83(35), 749–757.
- SVR (Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration) (2018). *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen*. Berlin.
- Weiß, R. H. (1980). *CFT 20. Grundintelligenztest Skala 2. Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation* (2. Auflage). Braunschweig: Georg Westermann.

Führen gute schulische Wirtschaftskenntnisse zu einem Wirtschaftsstudium? Eine Längsschnittstudie zum Einfluss ökonomischer Kompetenzen von Lernenden auf die Aspiration und Wahl eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums

Michael Jüttler und Stephan Schumann

1. Einleitung

Übergänge von der Schule zur Hochschule stellen für eine Vielzahl junger Menschen wesentliche „Knotenpunkte“ in deren Leben dar, die mit komplexen Entscheidungen verbunden sind (Asdonk, Kuhnén & Bornkessel 2013; Bornkessel & Asdonk 2011; Häfeli, Neuenschwander & Schumann 2015). Dass diese Übergänge nicht durchgehend gelingen, zeigt sich in Ländern wie Deutschland oder der Schweiz in weiterhin bestehenden Passungsproblemen, die sich darin niederschlagen, dass die während der Schulzeit erworbenen und die in einem Studium geforderten (domänenspezifischen) Fähigkeiten, Interessen, etc. sich nicht oder nur teilweise entsprechen, was wiederum zu Studienabbrüchen, Studiengangwechsel, Studienunzufriedenheit, Abbruch- und Wechselneigung und auch mangelhaften Studienleistungen führt (z. B. Eberle et al. 2008; Heublein et al. 2017). So brechen in der Schweiz im Bereich der Wirtschaftswissenschaften rund 20 % einer Kohorte ihr anfänglich begonnenes Studium wieder ab (SKBF 2014). Daneben finden zahlreiche Wechsel zu anderen Studiengängen innerhalb des ersten Studienjahres statt (ebd.). Die Frage danach, welche Faktoren erfolgreiche Studienfachwahlen und damit auch ein erfolgreiches Studium bedingen, wurde in den letzten zwei Jahrzehnten intensiv untersucht, sodass eine Vielzahl zentraler Bedingungsfaktoren identifiziert werden können (u. a. Asdonk et al. 2013; Köller, Watermann, Trautwein & Lüdtke 2004; Trapmann 2008). In diesem Zusammenhang kann – auch in Kenntnis der robusten Befundlage zum Einfluss des Vorwissens auf den Lernerfolg (z. B. Hell, Trapmann & Schuler 2007; Trapmann 2008) – v. a. der Kongruenz zwischen schulischem und universitären Wissen im Bereich der Wirtschaftswissenschaften ein bedeutsamer Stellenwert zugesprochen werden (Brückner, Förster, Zlatkin-Troitschanskaia & Walstad 2015). Dennoch liegen bezogen auf die Bedeutsamkeit domänenspezifischer Kompetenzen bis heute vor allem Befunde für die so genannten Basiskompetenzen (z. B. Mathematikleistung oder Sprachfertigkeiten) vor (z. B. Kuncel, Hezlett & Ones 2001; Nagy, Traut-

wein, Baumert, Köller & Garrett 2007; Oepke & Eberle 2014; Schumann 2016). Für die in diesem Beitrag im Vordergrund stehenden ökonomischen Kompetenzen liegen nur ungenügende empirische Kenntnisse vor. Diese Tatsache ist insofern bemerkenswert, als dass wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz zu den meistgewählten Studienfächern gehören (Bundesamt für Statistik (BFS) 2017a, 2017b; Statistisches Bundesamt 2017).

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der näheren Analyse zur Zusammenhangskette „Ökonomische Kompetenzen – Studienaspirationen – Studienfachwahl“.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Übergänge zur Hochschule in der Schweiz

Betrachtet man die Wege zur Hochschulreife in der Schweiz, so fällt auf, dass sich das Schweizer Bildungssystem durch eine historisch bedingt verhältnismäßig starke Trennung zwischen einem allgemeinbildenden und berufsbildenden Weg kennzeichnen lässt. Diesbezüglich stellt der Weg über das Gymnasium den „Königsweg“ hin zu einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung dar, der mit einer relativ stabilen Quote von 20 % im internationalen Vergleich als schwach frequentiert eingestuft werden kann (vgl. Eberle & Brüggenschrock 2013). Der berufsbildende Weg wird von der dualen Berufsausbildung dominiert (Maurer & Gonon 2013). Erst seit den 1990er Jahren existiert eine substantielle Durchlässigkeit zwischen diesen beiden Systemen, die im Wesentlichen durch die Einführung der Fachhochschulen und Berufsmaturitätsschulen (BMS) institutionalisiert wurde. Neben dem Gymnasium stellen die BMS somit den weiteren wesentlichen Baustein für den Weg in das Hochschulsystem dar. Die BMS kombiniert dabei eine berufliche Ausbildung mit einer (vollzeit- oder teilzeitschulischen) Allgemeinbildung, die letztlich zu einer fachgebundenen Hochschulzugangsberechtigung an den Fachhochschulen führt. Seit ihrer Einführung gewinnen die BMS zunehmend an Bedeutung: So beträgt die Berufsmaturitätsquote mittlerweile rund 15 % pro Kohorte, wobei etwa 50 % jeder Kohorte dem Profil „Wirtschaft und Dienstleistung“ angehören (Gonon 2013)¹. Etwa 60 % einer Kohorte mit Berufsmaturität beginnt nach Abschluss ein Hochschulstudium – 40 % verbleiben auch mit Berufsmaturität im Beschäftigungssystem (SKBF 2014). Diese beiden Formen des Hochschulzugangs

1 Auf Grundlage der Berufsmaturitätsverordnung von Juni 2009 wurden die ursprünglichen Profilbezeichnungen (z. B. kaufmännisches Profil) substituiert (vgl. Schweizerischer Bundesrat 2016).

stellen die zentralen Wege hin zu einem Studium dar und liegen daher auch im Fokus des vorliegenden Beitrags.

2.2 Erfassung und Bedeutung ökonomischer Kompetenzen

Ausgehend von dem Postulat einer Notwendigkeit der Verfügbarkeit ökonomischer Kompetenzen für eine gelingende individuelle Lebensgestaltung sowie soziale und politische Teilhabe des Einzelnen wird im Grundsatz auf ein Verständnis ökonomischer Kompetenzen abgezielt, welche im weiteren Sinne prädiktiv für eine individuelle soziale Teilhabe sind. Vor diesem Hintergrund wird der Studie ein Verständnis ökonomischer Kompetenzen zugrunde gelegt, das über fachlich-kognitive Aspekte hinausgeht. Ökonomische Kompetenzen umfassen in Anlehnung an Weinerts (1999) Kompetenzdefinition das Wissen sowie die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften eines Individuums, weniger komplexe wirtschaftliche Problemstellungen erfolgreich zu lösen und zu komplexeren Problemstellungen vorgeschlagene Lösungen beurteilen zu können. Demnach umfassen ökonomische Kompetenzen: (1) das ökonomische Wissen und Können als Kerndimension ökonomischer Kompetenzen, (2) das Interesse an wirtschaftlichen Problemstellungen und die motivationalen Orientierungen, um wirtschaftliche Probleme beurteilen und lösen zu wollen und (3) Einstellungen und Werthaltungen, um ökonomische Probleme reflektiert lösen bzw. vorgeschlagene Lösungen beurteilen zu können.

Mit vielen anderen Kompetenzdefinitionen ist diesem Verständnis gemein, dass ein gut strukturiertes, fachliches Wissen den Kern der domänen-spezifischen Kompetenz darstellt (Dubs 2001). Im Hinblick auf die inhaltliche Struktur der Wissenskomponente ökonomischer Kompetenzen sind allerdings durchaus Differenzen zu beobachten. So spielen im hier zugrunde gelegten Kompetenzverständnis im Unterschied zu US-amerikanischen Vorstellungen oder auch zu den Überlegungen im Rahmen der OECD-Studie AHELO neben volkswirtschaftlichen Inhalten auch betriebswirtschaftliche Themen und finanzwissenschaftliche Aspekte eine zentrale Rolle (vgl. dazu näher Schumann & Eberle 2014). Im Unterschied z. B. zu den im Projekt WiwiKom getroffenen Überlegungen (Zlatkin-Troitschanskaia, Förster, Brückner & Happ 2014), welche ebenfalls VWL-, BWL- und finanzwissenschaftliche Aspekte umfassen, ist das Zielkonstrukt stärker auf eine Bewältigung realer und authentischer wirtschaftlicher Problemstellungen ausgerichtet, welche nicht nur spezifisch für Lernende oder Beschäftigte in wirtschaftsbezogenen Profilen/Domänen maßgeblich sind. Die Referenzfigur ist vielmehr der „mündige Wirtschaftsbürger“ (Eberle 2015; Schumann & Eberle 2014).

2.3 Ökonomische Kompetenzen – Studienaspiration – Studienfachwahl

Wie eingangs erwähnt, zielt dieser Beitrag darauf ab, einen Überblick über die Zusammenhangskette der ökonomischen Kompetenzen über die Studienaspiration hin zur Studienfachwahl zu liefern. (Studien-)Aspirationen und (Studien-)Fachwahlen werden dabei als Resultat rationaler Kalkulationen (vgl. Stocké 2013) theoretisch begründet und auf die Domäne „Wirtschaft“ übertragen. Dabei bilden die Werterwartungstheorie nach Eccles et al. (1983) sowie die Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1991) die theoretische Grundlage. In diesem Zusammenhang stellen Leistungen (i. S. einer Erwartungskomponente) und Interessen sowie Einstellungen (i. S. einer Wertkomponente) zentrale Prädiktoren dar. Mit Blick auf den Entscheidungsprozess kann die Studienaspiration als zentraler Mediator zwischen den (ökonomischen Kompetenzen) und der (Studien-)Fachwahl „Wirtschaft“ modelliert werden.

Im Hinblick auf die Erfassung ökonomischer Kompetenzen im Hochschulsektor liegt eine überschaubare Anzahl von Arbeiten vor. Im internationalen Bereich ist vor allem auf die mittels des auf mikro- und makroökonomische Inhalte ausgerichteten Tests of Understanding in College Economics (TUCE) durchgeführten Studien von Walstad, Watts und Rebeck (2007) und Walstad und Rebeck (2008) zu verweisen. Der TUCE wurde in verschiedenen Ländern in übersetzten und adaptierten Versionen eingesetzt (Yamaoka, Asano & Abe 2010). Im deutschsprachigen Raum sind neben auf begrenzte Niveau- und Inhaltsbereiche ausgerichteten Studien (z. B. Bothe, Wilhelm & Beck 2006) insbesondere die im Rahmen der ersten KoKoHs-Förderphase im Projekt „Modellierung und Messung wirtschaftswissenschaftlicher Fachkompetenz bei Studierenden bzw. Hochschulabsolventen (Wiwikom)“ entstandenen Arbeiten zu nennen (u. a. Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2014). Breiter angelegt ist das Modell und Instrumentarium in der vorliegenden Studie, welche die ökonomischen Kompetenzen an der Schnittstelle zwischen der Sekundarstufe und der Tertiärstufe unter Bezug auf reale wirtschaftliche Problemstellungen untersucht (Schumann & Eberle 2014).

Im Hinblick auf die Vorhersage der Studienaspiration und Studienfachwahl durch ökonomische Kompetenzen liegen bislang kaum belastbare Untersuchungen vor. Zwar zeigt sich die von Studierenden verschiedener Studiengänge als vergleichsweise hoch eingeschätzte Bedeutung wirtschaftlicher Kenntnisse (Oepke & Eberle 2014) und auch ein erheblicher Zusammenhang zwischen ökonomischen Kompetenzen und der Aspiration, Wirtschaft zu studieren (Jüttler, Jüttler, Schumann & Eberle 2016; Schumann & Jüttler 2015), jedoch fehlt bislang die gesamthafte Betrachtung dieser Zusammenhangskette.

3. Fragestellung

Mit Blick auf die Zusammenhangskette „Ökonomische Kompetenzen – Studienaspiration – Studienfachwahl“ lässt sich die folgende Fragestellung ableiten:

Wie hängen die ökonomischen Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe II und die aspirierte und realisierte Entscheidung, Wirtschaft zu studieren, zusammen?

Ausgehend von den theoretischen Überlegungen werden positive direkte (Hypothese 1) sowie indirekte Effekte ökonomischer Kompetenzen (über die Studienaspiration) auf die Studienfachwahl (Hypothese 2) vermutet.

4. Methode

4.1 Design und Stichprobe

Die Daten des vorliegenden Beitrags basieren auf der längsschnittlich angelegten Studie OEK-Transition („Ökonomische Kompetenzen und Studienerfolg“)². Grundlage dieser Studie stellt das SNF-Projekt OEKOMA („Ökonomische Kompetenzen von Maturandinnen und Maturanden“; vgl. Schumann & Eberle 2014) dar. Der erste Messzeitpunkt lag am Ende des Schuljahres 2010/2011. Das Ziel der OEKOMA-Studie lag vor allem in der Erfassung ökonomischer und weiterer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums und der BMS der Deutschsprachigen Schweiz kurz vor Erhalt ihrer (Berufs-)Maturität. Der zweite Messzeitpunkt fand ca. fünf Jahre später, d. h. im Frühjahr/Sommer 2016, statt. Ziel der Studie war es, die Bildungsverlaufsdaten im Anschluss an die (Berufs-)Matura sowie damit verbundene Indikatoren zum Studienerfolg zu erfassen. Daneben wurden weitere Merkmale erfragt (z. B. sozioökonomischer Hintergrund (u. a. Ganzeboom, Graaf & Treiman 1992), soziale Integration und Unterstützung im Studium, etc.).

Die OEKOMA-Studie (1. Messzeitpunkt) umfasst eine Stichprobe von $N = 2.328$ Maturandinnen und Maturanden. Die Grundgesamtheit setzte sich aus 10.091 Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums sowie 7.150 Schülerinnen und Schülern der BMS zusammen. Aus dieser wurden zufällig jeweils 100 Klassen der Gymnasien und BMS gezogen und in vier explizite Straten

2 Assoziiertes Forschungsprojekt des Netzwerks Bildungsforschung. Teilfinanzierung durch die Baden-Württemberg Stiftung (siehe auch <https://www.bwstiftung.de/bildung/programme/hochschule/netzwerk-bildungsforschung/>).

unterteilt: (1) Gymnasium mit Schwerpunktfach „Wirtschaft und Recht“, (2) Gymnasium mit anderem Schwerpunktfach, (3) BMS mit kaufmännischer Richtung und (4) BMS mit anderer Richtung (s. Angelone & Berger 2011). Die Stichprobenziehung wurde durch Bildung impliziter Straten (Geschlecht, Kanton und Klassengröße) weiter spezifiziert (ebd.). Eine detaillierte Beschreibung der Ausgangsstichprobe findet sich z. B. in Schumann und Eberle (2014). Da es sich um eine disproportional geschichtete Zufallsstichprobe handelt wurde im Anschluss eine stratumsspezifische Gewichtung vorgenommen (Angelone & Berger 2011).

Fünf Jahre später wurden die Probanden aus der ersten Erhebung erneut kontaktiert, wobei etwa 1.300 Kontaktangaben vorlagen. Von diesen nahmen 520 Probanden an der Folgerhebung teil (s. Tab. 1).

Tab. 1: Längsschnittstichprobe (OEK-Transition; ungewichtet)

	Klassen	SuS	Geschlecht		Alter	
	<i>n</i>	<i>n</i>	Weiblich	Männlich	M	SD
Gymnasium SPF WuR	36	188 (36 %)	84 (45 %)	104 (55 %)	23.5	0.7
Gymnasium andere SPF	41	179 (35 %)	112 (63 %)	67 (37 %)	23.4	0.8
BMS kfm. Richtung	34	69 (13 %)	44 (64 %)	25 (36 %)	24.3	2.2
BMS andere Richtungen	28	84 (16 %)	28 (33%)	56 (67 %)	25.4	1.8
Gesamt	139	520	268 (51 %)	252 (49 %)	23.9	1.5

Anmerkung: SuS: Schülerinnen und Schüler, SPF: Schwerpunktfach, WuR: Wirtschaft und Recht, BMS: Berufsmaturitätsschule

Quelle: eigene Darstellung

4.3 Dropout, Gewichtung und fehlende Werte

Neben der oben genannten stratumsspezifischen Gewichtung war es aufgrund des Ausfalls zum zweiten Messzeitpunkt nötig eine weitere, individuumsspezifische Gewichtung vorzunehmen. Das Ergebnis der Drop-Out Analyse zeigte, dass bzgl. beinahe allen leistungsbezogenen Individualmerkmalen eine positive Selektion sowie ein starke Überrepräsentativität an Probanden mit gymnasialer Maturiät vorliegen. Auf Grundlage dieser Ergebnisse konnten zentrale Variablen idenfiziert werden, um möglichst genaue Gewichte zu berechnen. Mit Hilfe logistischer Regressionen wurden für alle 2.328 Probanden Ausfallwahrscheinlichkeiten ermittelt deren reziproker Wert als Gewicht verwendet wurde – Ausreißer in den Gewichten wurden entsprechend getrimmt (s. Kish 1992). Die gewichtete Stichprobe erreicht dabei annähernd die gleiche Verteilung auf die Straten und Größe wie in der Aus-

gangsstichprobe ($N = 2.322$), sodass keine systematischen Verzerrungen zu finden sind. Die maximale Abweichung beträgt 1,5 %. Ohne die Gewichtung betrugen die Effektstärken bzgl. der Unterschiede in den Leistungsvariablen $d = 0.36$ (kognitive Grundfähigkeit) bis $d = 0.47$ (Mathematikleistung und ökonomisches Wissen und Können). Nach der Gewichtung finden sich mit Ausnahme des ökonomischen Wissens und Könnens ($d = 0.26$) keine signifikanten Unterschiede in den Leistungsvariablen.

Die in den leistungsbezogenen Individualmerkmalen vorliegenden fehlenden Werte (etwa 25 % auf Individualebene) wurden mit Hilfe des R Pakets `mice::mice.2l.pan` (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn 2011) imputiert. Dazu diente eine multiple Imputation unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur sowie der ermittelten Individualgewichte. Für die Schätzung der fehlenden Werte wurden jeweils mindestens zwölf Prädiktoren ausgewählt. Auf dieser Grundlage wurden für jeden fehlenden Wert zwanzig Schätzwerte ermittelt (Rubin 1987; van Buuren & Groothuis-Oudshoorn 2011).

4.4 Instrumentarium

Die Erfassung ökonomischer Kompetenzen erfolgte über einen Leistungstest sowie einen Kontextfragebogen zum ersten Messzeitpunkt. Über den Kontextfragebogen wurden zudem weitere Facetten abgefragt (z. B. aspirierte Bildungsentscheidungen). Eine Übersicht über die Erfassung ökonomischer Kompetenzen findet sich in Tabelle 2. Im zweiten Messzeitpunkt diente ein Fragebogen sowie ein Computer-Assisted-Telephone Interviewing (CATI) dazu die Bildungsverläufe über die letzten fünf Jahre sowie verschiedene Indikatoren zum Studienerfolg (z. B. Studiennoten) zu erfassen.

Ökonomisches Wissen und Können: Bei der Erfassung ökonomischen Wissens und Könnens handelt es sich um eine Eigentwicklung (für Details siehe Schumann & Eberle, 2014). Insgesamt umfasst der Test 111 Items, die im Multi-Matrix Design eingesetzt wurden und drei Dimensionen untergeordnet werden können (ebd.). Im vorliegenden Beitrag wird ökonomisches Wissen und Können als eindimensionales Konstrukt behandelt. Die Testleistungen wurden auf Grundlage der Item-Response-Theory (IRT) mit Hilfe des Programms „ConQuest“ (Wu, Adams, Wilson & Haldane 2007) skaliert. Für die Personenfähigkeit werden WLE-Schätzer verwendet (Warm 1989), die für die Analysen im vorliegenden Beitrag z-standardisiert wurden.

Nicht-kognitive Dimensionen ökonomischer Kompetenzen: Die Erfassung der intrinsischen Motivation und des Interesses basiert auf den Überlegungen von Prenzel et al. (1996). Die Items wurden auf den Wirtschaftsunterricht übertragen und angepasst (s. auch Eberle et al. 2009; Beispielitems: Intrinsische

Motivation: „Im Wirtschaftsunterricht vergeht die Zeit häufig wie im Flug.“; Interesse: „Im Wirtschaftsunterricht stoße ich häufig auf interessante Themen, über die ich mit anderen sprechen will.“). Gleiches gilt für die Items zur Werthaltung (ebd.; Beispielitem: „Wenn wir im W&R-Unterricht Probleme aus der Wirtschaftswelt bearbeiten, versuche ich jeweils auch herauszufinden, welche persönlichen Interessen die beteiligten Personen verfolgen.“). Die Erfassung des Konstrukts der Einstellung wurde dem Instrumarium von Beck (1993) entnommen, welches wiederum auf dem „Attitude Towards Economics (ATE)“ Fragebogen von Walstad und Soper (1983) basiert (Beispielitem: „Wirtschaftskunde zu lernen ist Zeitverschwendung.“). Diese Items folgen einem 5-stufigen Antwortformat (1 = „Lehne ab“ bis 5 = „Stimme zu“). Alle übrigen Items folgen einem 4-stufigen Antwortformat (1 = „Trifft nicht zu“ bis 4 = „Trifft zu“).

Studienaspiration: Die Studienaspiration wurde mittels dreier Items erfragt. Die ersten beiden Items umfassen die Fragen nach dem gewünschten Studienfach bzw. alternativen Studienfach. Bei dem dritten Item handelt es sich um eine 4-stufige Skala, die die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines Studiums erfragt (1 = „ganz sicher“, 2 = „wahrscheinlich“, 3 = „wahrscheinlich nicht“, 4 = „ganz sicher nicht“). Die Aspiration „Wirtschaft“ zu studieren liegt dann vor, wenn ein wirtschaftswissenschaftlicher Studiengang in der ersten oder zweiten Frage genannt wird und ein Studium sicher oder wahrscheinlich aufgenommen wird.

Studienfachwahl: Im vorliegenden Beitrag werden die zuerst gewählten Studienfächer betrachtet. Für die Kategorisierung der Studienfächer in Fächergruppen werden die Fächerkataloge des Schweizer Bundesamts für Statistik (BFS 2016, 2017c) verwendet.

Tab. 2: Instrumarium zur Erfassung ökonomischer Kompetenzen

Variable	Items	Reliabilität	Herkunft
Ökonomisches Wissen und Können	111	0.75	Eigenentwicklung (Schumann & Eberle, 2014)
Interesse	3	0.77	Eberle et al. (2009), Prenzel et al. (1996)
Intrinsische Motivation	4	0.82	Eberle et al. (2009), Prenzel et al. (1996)
Werthaltung	9	0.76	Eberle et al. (2009)
Einstellung	14	0.90	Beck (1993)

Quelle: Schumann & Eberle (2014)

5. Ergebnisse

5.1 Zusammenhänge zwischen den Facetten ökonomischer Kompetenz

Die Mittelwerte der einzelnen Facetten ökonomischer Kompetenz liegen weitestgehend an der theoretischen Mitte. Für die Einstellung und Werthaltung zeichnet sich nur eine geringe Tendenz „nach oben“ ab (s. Tabelle 3).

Tab. 3: Deskriptive Statistik der Facetten ökonomischer Kompetenz

	Mittelwert	Standardabweichung
Ökonomisches Wissen und Können	0.09	0.67
Intrinsische Motivation	2.54	0.73
Interesse	2.55	0.66
Werthaltung	2.85	0.52
Einstellung	3.36	0.78

Anmerkung: Die Werte basieren auf der gewichteten Längsschnittstichprobe auf Grundlage imputierter Daten

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 4 zeigt die Korrelationen zwischen den Facetten ökonomischer Kompetenz. Das ökonomische Wissen und Können korreliert dabei schwach bis mittelstark mit den nicht-kognitiven Kompetenzfacetten, wobei die nicht-kognitiven Kompetenzfacetten untereinander mittelstark bis stark korrelieren. Die verhältnismäßig hohen Korrelationen zwischen den nicht-kognitiven Kompetenzfacetten (v. a. der intrinsischen Motivation und des Interesses) sind aufgrund ihrer inhaltlichen Nähe erwartungskonform.

Tab. 4: Interkorrelationen zwischen den Facetten ökonomischer Kompetenz

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Ökonomisches Wissen und Können	1	.23**	.30**	.27**	.42**
(2) Intrinsische Motivation		1	.75**	.47**	.70**
(3) Interesse			1	.65**	.73**
(4) Werthaltung				1	.27**
(5) Einstellung					1

Anmerkungen: ** $p < .01$; die Korrelationen basieren auf der gewichteten Längsschnittstichprobe auf Grundlage imputierter Daten

Quelle: eigene Darstellung

5.2 Studienfachwahl im Anschluss an die (Berufs-)Matura

Tabelle 5 zeigt die Studienfachwahl nach der (Berufs-)Matura. Dabei handelt es sich um die erste Entscheidung nach Schulabschluss, wodurch der Eintrittszeitpunkt zwischen den Personen divergiert. Es wird deutlich, dass Personen mit „wirtschaftlichem“ Schulprofil sowie männliche Lernende deutlich häufiger ein Studium der Wirtschaftswissenschaften wählen und mit etwa 26 % eine verhältnismäßig hohe Übertrittsquote in diesen Sektor vorliegt.

Tab. 5: Studienfachwahl „Wirtschaftswissenschaften“ nach Stratum und Geschlecht (ungewichtet)

	Explizites Stratum				Geschlecht	
	Gym.WuR	Gym. Anders	BMS kfn.	BMS Anders	Männl.	Weibl.
Wiwi	69 (37 %)	24 (13 %)	33 (48 %)	11 (13 %)	84 (33 %)	53 (20 %)
Andere FG	112 (60 %)	147 (82 %)	21 (43 %)	54 (64 %)	146 (58 %)	188 (70 %)
Kein Studium	7 (3 %)	8 (5 %)	15 (9 %)	19 (23 %)	22 (9 %)	27 (10 %)
Gesamt	188	179	69	84	252	268

Anmerkungen: Wiwi: Wirtschaftswissenschaften, Gym: Gymnasium, WuR: Wirtschaft und Recht, BMS: Berufsmaturitätsschule, FG: Fächergruppe

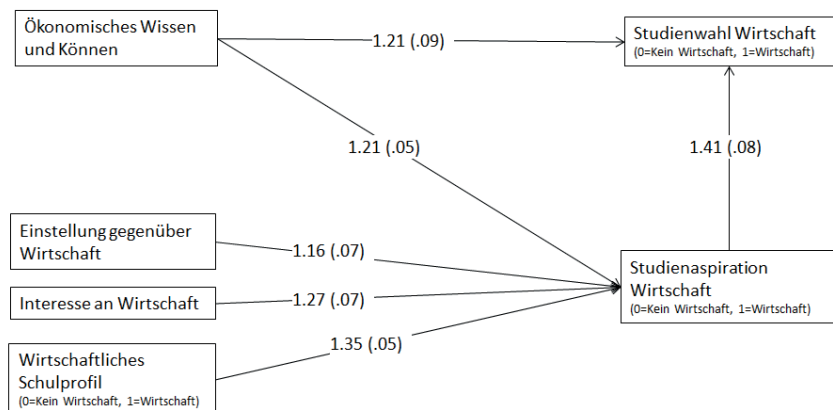
Quelle: eigene Darstellung

5.2 Zusammenhänge zwischen den ökonomischen Kompetenzen, der Studienaspiration und Studienfachwahl

Schumann und Jüttler (2015) zeigen mit demselben Datensatz, dass Lernende, die am Ende der Maturitätszeit angaben, Wirtschaft studieren zu wollen, in allen Facetten ökonomischer Kompetenz höhere Werte aufweisen als Lernende mit einer anderer Studienaspiration.

Für die pfadanalytische Betrachtung (siehe Abb. 1) zeigt sich (vermittelt über die Studienaspiration) eine partielle Mediation für das ökonomische Wissen und Können und der Studienfachwahl „Wirtschaft“ sowie eine totale Mediation für die nicht-kognitiven Dimensionen „Interesse“ und „Einstellung“. Daneben findet sich ein verhältnismäßig starker Profileffekt, der ebenfalls vollständig über die Studienaspiration mediiert wird.

Abb. 1: Pfadanalyse zur Zusammenhangskette „Ökonomische Kompetenzen – Studienaspiration – Studienfachwahl“ (in odds ratios)



Anmerkung: Nicht signifikante Pfade werden nicht angezeigt. Kontrolliert werden Mathematik- und Deutschleistung, kognitive Grundfähigkeiten, Geschlecht, Schulprofil (Gymnasium vs. BMS), Schulnoten (Mathematik, Deutsch, Wirtschaft) und HISEI

Quelle: eigene Darstellung

6. Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde der Effekt von während der Schulzeit erworbenen ökonomischen Kompetenzen auf die Aspiration und Wahl eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums anhand einer Deutschschweizer Stichprobe von Maturandinnen und Maturanden näher untersucht. Die Studie schließt damit eine Forschungslücke, da diese Zusammenhangskette für diese Domäne bislang kaum und nur teilweise untersucht wurde.

Aus den dargelegten Befunden lassen sich zwei zentrale Tendenzen ableiten: Erstens zeigt sich die substanzielle Bedeutsamkeit ökonomischer Kompetenzen im Hinblick auf die Absicht und darüber hinaus die Entscheidung, nach der Maturitätszeit Wirtschaft zu studieren. Zweitens zeigt sich die medierende Rolle der Studienaspiration in diesem Zusammenhang.

Durch die Befunde lassen sich die in Kapitel 3 formulierten Forschungshypothesen bestätigen. Mit Blick auf die Erfassung domänenspezifischer Kompetenzen weisen diese Ergebnisse auf die Bedeutsamkeit einer mehrdimensionalen Betrachtung hin. So treten bzgl. der beschriebenen Zusammenhangskette unterschiedliche Teilbereiche in den Vordergrund: Während für

das ökonomische Wissen und Können direkte und indirekte Effekte auf die Studienfachwahl gefunden werden, zeigen sich für die nicht-kognitiven Dimensionen keine oder lediglich indirekte Effekte. Folgt man verschiedenen theoretischen Vorstellungen zur Entstehung von Aspirationen, so bilden intrinsische Zielsetzungen eine zentrale Rolle (vgl. Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield 2002; Stocké 2013), wodurch sich der starke Bezug zu den nicht-kognitiven Kompetenzfacetten erklären lässt. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass der vorliegende Beitrag die einzelnen „Glieder“ der Kette nur überblicksartig beleuchtet hat. So werden bzgl. der Aspirationen und Entscheidungen weitere „Push-Faktoren“, wie wahrgenommene Verhaltenskontrollen, Selbstkonzepte, Interessensprofile sowie weitere Fremd- und Selbstselektionsmechanismen auf der einen Seite und die „Pull-Faktoren“ durch z. B. Arbeitsmarktsituation, regionale Zugänglichkeit zu verschiedenen Studienangeboten, etc. auf der anderen Seite nicht berücksichtigt. Ferner wird lediglich eine Gegenüberstellung wirtschaftswissenschaftlicher und nicht-wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge vorgenommen. Die differenzierte Gegenüberstellung der einzelnen Fächerguppen wurde hier nicht getätigt, da dies den Umfang dieses Beitrags deutlich übersteigen würde. Daneben sind durch die manifeste Modellierung in Form einer Pfadanalyse ebenfalls Verzerrungen in den Zusammenhängen wahrscheinlich. Entsprechende multivariate und (theoretisch breitere) Untersuchungen zu a) den einzelnen Fächergruppen bzgl. der Studienfachwahl und b) den einzelnen Erfolgsindikatoren bzgl. des Studienerfolgs, sind Gegenstand aktueller Analysen. Diese ermöglichen letztlich vertiefte Einblicke in die Rolle und Bedeutung der Ausbildung ökonomischer Kompetenzen bzgl. der Bewältigung der Statuspassage „Schule-Hochschule“.

Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T).
- Angelone, D. & Berger, S. (2011). *Projekt: Ökonomische Kompetenzen von Maturandinnen und Maturanden: Dokumentation zur Stichprobenbildung (Dokumentation)*. Universität Zürich.
- Asdonk, J., Kuhnen, S. U. & Bornkessel, P. (Hrsg.). (2013). *Von der Schule zur Hochschule: Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Beck, K. (1993). *Dimensionen der ökonomischen Bildung: Messinstrumente und Befunde (Universitärer Abschlussbericht zum DFG-Projekt: Wirtschaftskundlicher Bildungstest (WBT))*. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg.
- Bornkessel, P. & Asdonk, J. (2011). *Der Übergang Schule – Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bothe, T., Wilhelm, O. & Beck, K. (2006). *Business Administration Knowledge: Assessment of declarative business administration knowledge— measurement development and validation*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Brückner, S., Förster, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Walstad, W. B. (2015). Effects of prior economic education, native language, and gender on economic knowledge of first-year students in higher education. A comparative study between Germany and the USA. *Studies in Higher Education*, 40(3), 437–453. <https://doi.org/10.1080/0307-5079.2015.1004235>.
- Bundesamt für Statistik (2016). *SHIS-Fächerkatalog Fachhochschulen (inklusive Pädagogische Hochschulen)*. Verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/nomenklaturen/fkatuni.html>.
- Bundesamt für Statistik (2017a). *Studierende an den Fachhochschulen (inkl. PH): Basisabellen*. Verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufo-hochschulen/fachhochschulen.assetdetail.2160230.html>.
- Bundesamt für Statistik (2017b). *Studierende an den universitären Hochschulen nach Jahr, Fachbereich, Studienstufe, Bildungsherkunft und Hochschule*. Verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/daten.assetdetail.2301628.html>.
- Bundesamt für Statistik (2017c). *SHIS-Fächerkatalog universitäre Hochschulen*. Verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/nomenklaturen/fkatuni.html>.
- Dubs, R. (2001). Wirtschaftsbürgerliche Bildung: Überlegungen zu einem alten Postulat. *sowi-onlinejournal*. Verfügbar unter http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/wirtschaftsbuergerliche_bildung_dubs.htm.
- Eberle, F. (2015). Die Förderung ökonomischer Kompetenzen zwischen normativem Anspruch und empirischer Rationalität am Beispiel der Schweizer Sekundarstufe II. *Empirische Pädagogik*, 29(1), 10–34.
- Eberle, F. & Brüggemann, C. (2013). *Bildung am Gymnasium* (35A). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Eberle, F., Gehrer, K., Jaggi, B., Kottonau, J., Oepke, M. & Pflüger, M. (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR): Schlussbericht zur Phase II*. Zürich: Universität Zürich.
- Eberle, F., Schumann, S., Oepke, M., Müller, C., Barske, N., Pflüger, M. & Hesske, S. (2009). *Instrumenten- und Skaldokumentation zum Forschungsprojekt „Anwendungs- und problemorientierter Unterricht in gymnasialen Lehr-/Lernumgebungen (APU)“*. (Dokumentation). Zürich: Universität Zürich.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Goff, S. B., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, Values and Academic Behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *A Series of books in psychology. Achievement and achievement motives* (S. 75–146). San Francisco: W.H. Freeman.
- Ganzeboom, H. B.G., Graaf, P. M. de & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B).
- Gonon, P. (2013). Berufsmaturität als Reform: Hybris oder Erfolgsstory? In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Perspektiven* (S. 119–145). Bern: hep verlag.

- Häfeli, K., Neuenschwander, M. P. & Schumann, S. (Hrsg.). (2015). *Berufliche Passagen im Lebenslauf: Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10094-0>.
- Hell, B., Trapmann, S. & Schuler, H. (2007). Eine Metaanalyse der Prognosekraft von Studierfähigkeitstests. *Empirische Pädagogik*, 21, 251–270.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Forum Hochschule: Vol. 2017,1. Hannover: DZHW Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child development*, 73(2), 509–527.
- Jüttler, M., Jüttler, A., Schumann, S. & Eberle, F. (2016). Work or university? Economic competencies and educational aspirations of trainees with hybrid qualifications in Switzerland. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-016-0032-1>.
- Kish, L. (1992). Weighting for Unequal Pi. *Journal of Official Statistics*, 8(2), 183–200. Verfügbar unter <http://www.jos.nu/articles/article.asp>.
- Köller, O., Watermann, R., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (Hrsg.). (2004). *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A. & Ones, D. S. (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the Graduate Record Examinations: Implications for graduate student selection and performance. *Psychological Bulletin*, 127(1), 162–181. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.162>.
- Maurer, M. & Gonon, P. (Hrsg.). (2013). *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Perspektiven*. Bern: hep verlag. Verfügbar unter <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4621361>.
- Nagy, G., Trautwein, U., Baumert, J., Köller, O., & Garrett, J. (2007). Gender and course selection in upper secondary education: Effects of academic self-concept and intrinsic value. *Educational Research and Evaluation*, 12(4), 323–345. <https://doi.org/10.1080/13803610600765687>.
- Oepke, M. & Eberle, F. (2014). Studierfähigkeit und Studienfachwahl von Maturandinnen und Maturanden. In F. Eberle, B. Schneider-Taylor & D. Bosse (Hrsg.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung* (S. 185–214). Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, M., Kristen, A., Dengler, P., Ettl, R. & Beer, T. (1996). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. (Beiheft 13), 108–127.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. Wiley series in probability and mathematical statistics. Applied probability and statistics 0271-6232. New York: Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470316696>.
- Schumann, S. (2016). Effekte der sozialen Herkunft und der Leseleistung beim Hochschulzugang. In K. Scharenberg, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & M. M. Bergman (Eds.), *Transitionen im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE: = Transitions juvéniles en Suisse: Résultats de l'étude longitudinale Tree* (S. 154–182). Zürich: Seismo.

- Schumann, S. & Eberle, F. (2014). Ökonomische Kompetenzen von Lernenden am Ende der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 103–126. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0459-0>.
- Schumann, S. & Jüttler, M. (2015). Mit guten Wirtschaftskenntnissen zum Wirtschaftsstudium? Zum Zusammenhang zwischen den ökonomischen Kompetenzen und der Studienaspiration von Lernenden am Ende der Sekundarstufe II. *Empirische Pädagogik*, 29(1), 35–60.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Schweizerischer Bundesrat. (2016). *Verordnung über die eidgenössische Berufsmaturität: Berufsmaturitätsverordnung, BMV*. Verfügbar unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20080844/201608230000/412.103.1.pdf>.
- Statistisches Bundesamt. (2017). *Studierende an Hochschulen - Vorbericht - Fachserie 11 Reihe 4.1 - Wintersemester 2016/2017*. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Hochschulen.html;jsessionid=DAF8DDCFC3A09B57DFF0ED42AF31ADED.cae4>.
- Stocké, V. (2013). Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 269–298). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_10.
- Trapmann, S. (2008). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Hohenheim, Univ., Diss., 2007. Berlin: Logos.
- van Buuren, S. & Groothuis-Oudshoorn, C. G. M. (2011). Mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 67. Verfügbar unter <http://www.jstatsoft.org/v45/i03>.
- Walstad, W. B. & Rebeck, K. (2008). The Test of Understanding of College Economics. *American Economic Review*, 98(2), 547–551. <https://doi.org/10.1257/aer.98.2.547>.
- Walstad, W. B. & Soper, J. C. (1983). Measuring Economic Attitudes in High School. *Theory & Research in Social Education*, 11(1), 41–54. <https://doi.org/10.1080/00933-104.1983.10505442>.
- Walstad, W. B., Watts, M. & Rebeck, K. (2007). *Test of understanding in college economics: Examiner's manual* (4. Auflage). New York, NY: National Council on Economic Education.
- Warm, T. A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. *Psychometrika*, 54(3), 427–450. <https://doi.org/10.1007/BF02294627>.
- Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.
- Wu, M. L., Adams, R. J., Wilson, M. & Haldane, S. A. (2007). *ACER ConQuest version 2.0: Generalised item response modelling software*. Camberwell, Vic.: ACER Press.
- Yamaoka, M., Asano, T. & Abe, S. (2010). The Present State of Economic Education in Japan. *The Journal of Economic Education*, 41(4), 448–460. <https://doi.org/10.1080/00220485.2010.510405>.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Förster, M., Brückner, S. & Happ, R. (2014). Insights from a German assessment of business and economics competence. In H. Coates (Hrsg.), *Higher Education Learning Outcomes Assessment: International Perspectives* (S. 175–197). Frankfurt: Peter Lang.

Das Verhältnis von Berufsbildungswissen und Berufsbildungspolitik am Beispiel der Reformdiskussion zur Wirtschaftsoberschule resp. Wirtschaftsgymnasium im Spiegel des KMK-Schulausschusses, 1949 und 1969

Frank Ragutt

Braucht (Berufs-)Bildungspolitik für ihre Entscheidungen Erkenntniswissen der (Berufs-)Bildungswissenschaft? Das Verhältnis von Politik und Wissenschaft ist eine nach wie vor sowohl für bildungshistorische als auch für bildungstheoretische Forschung interessante Frage. Sind diese beiden gesellschaftlichen Praxisfelder ge- oder entkoppelt? Funktionieren sie in Reformprozessen je nach eigenen Regeln oder nehmen sie aufeinander Einfluss? Und wenn ja, wie? Sind wissenschaftliche Erkenntnisse nur Mittel zum Zweck von politischen Zielsetzungen oder ein notwendiges rationales Korrektiv in den politischen Interessenskonflikten?

Der folgende Beitrag möchte sich der Verhältnisfrage historisch nähern: Welchen Stellenwert hatte Berufsbildungswissen für die politischen Reformdiskussionen der Berufsbildung im zweiten Drittel des 20. Jahrhunderts? Die Frage wird exemplarisch mit Blick auf einen zentralen bildungspolitischen Akteurskreis und dessen berufsbildungspolitische Entscheidungen diskutiert. Dieser ist die Kultusminister-Konferenz (KMK) oder genauer: der Schulausschuss der KMK. Der Blick wird auf den Schulausschuss gelenkt, da dieser im Sinne der gremienpolitischen Aufgabenzuordnung die Beschlussvorlagen der Kultusministerversammlung maßgeblich erarbeitet. Diskussionen und Kontroversen, der Austausch der Argumente und Positionen kommen in Ausschüssen deutlicher zum Tragen als in Plenardiskussionen, in denen die politische Ideologie oft wichtiger ist als die konstruktive Arbeit am Sachargument (vgl. Leunig 2007, 174 f.). Für die Geschichtsforschung sind Ausschussprotokolle eine ergiebige Quellenbasis. Sie geben die von den Akteuren selbst autorisierten Argumente wieder.

Da der Beitrag sich als eine historische Spurensuche versteht und nicht aus einem umfänglichen Projekt resultiert, ist es geboten, die Quellenanalyse in einem handhabbar überschaubaren Rahmen zu halten. Vor diesem Hintergrund konzentriert sich die Analyse auf die Diskussionen des Schulausschusses zur Reform der wirtschaftlichen Fach- und Fachoberschulen in der Zeit zwischen Gründung der KMK im Jahre 1949 und dem Jahr 1969, in dem das erste Berufsbildungsgesetz verabschiedet wurde. Der Zeitraum ergibt sich daraus, da – wie die Protokolle zeigen – in der KMK die Diskussion über das wirtschaftliche Fachschulwesen mit ihrer Gründung einsetzte und im Februar 1969 mit

der von der Kultusministerversammlung beschlossenen Rahmenvereinbarung über das Fachschulwesen zu einem ersten strukturellen Ende kam (vgl. Lipsmeier 1998, 464).

Der historische Kontext der Reformdebatten ist: Die Neuordnung und Umstrukturierung des Fachschulsystems war eine längere berufsbildungspolitische Reformdiskussion, die nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs verstärkt aufkam – und dies in Deutschland wie in anderen europäischen Ländern (vgl. z. B. Criblez 2002). Anlass zur Debatte gab der technologische Strukturwandel. Die gewandelten Anforderungen erzeugten einen Bedarf nach höher ausgebildeten Fachkräften. Das herkömmliche Bildungssystem mit seiner Spaltung in einen Teil mit höheren Bildungsgängen für wenige und einem Teil mit niederen bzw. volkstümlich-berufsvorbereitenden Bildungsgängen für viele konnte diesen Bedarf nicht mehr ausreichend befriedigen. Das Gymnasium, insbesondere seine Mittelstufe entwickelte sich zwar seit den 1920er Jahren zu einer Art „Gesamtschule“, die eben diesen Bedarf an mittleren Bildungsgängen bediente (vgl. Ragutt & Zymek 2014). Aber spätestens seit den 1950er Jahren konnte auch dieses System nicht mehr den nötigen Output erzeugen. Infolgedessen spitzte sich die Modernisierungskrise Ende der 1950er Jahre zu. Das Wort von der „Deutsche Bildungskatastrophe“ (Georg Picht) machte die Runde und eine breite Debatte über neue Wege der Ressourcenabschöpfung kam auf. Neben der Aufwertung des Volksschulwesens, Ausbau des Landeschulwesens sowie des Zweiten Bildungsweges bot sich der Ausbau der mittleren Bildungsgänge als mögliche Lösung an, und dies sowohl im allgemein- als auch im berufsbildenden Schulwesen (vgl. Lundgreen 1981, 58). Ideell war diese Lösung seit dem frühen 20. Jahrhundert in den konservativ-bürgerlichen Reformdiskussionen virulent; zu einem faktisch-umfänglichen Ausbau kam es aber erst nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs. Die Diskussion um eine aufwertende Neuordnung der Wirtschaftsoberschule zur Wirtschaftsfachschule ist Ausdruck dieser Entwicklung.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Im Anschluss an die Diskussion des Forschungsstandes erfolgt die Auswertung des berufsbildungspolitischen Diskussionshorizontes des Schulausschusses der KMK. Anschließend wird die Befundlage zur Analyse des Schulausschusses in Bezug auf die Frage nach dem Verhältnis und der Eingebundenheit von Berufsbildungswissen in berufsbildungspolitischen Diskussionen am Beispiel der Reform der wirtschaftlichen Fachschule vorgestellt.

1. Forschungsstand

Die KMK war nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges zweifelsohne das wirkungsreichste bildungs- und schulpolitische Gremium auf Bundesebene. Die

Kompetenz des Bundes nach Gründung der Bundesrepublik war von bildungspolitischen Fragen und Gesetzgebung entkoppelt. Die institutionalisierte Bildung lag allein in der Hoheit der Länder. Für eine gemeinsame Entwicklung der Bundesrepublik in Bildungsfragen war der Kulturföderalismus ein Nachteil. Die Länder liefen in Bildungsfragen nach Kriegsende zunächst deutlich auseinander: Gegenseitige Anerkennung und Gleichstellung der Institutionen fiel ihnen schwer. Ein sogenanntes „Schulchaos“ kam auf. Die nicht unumstrittene KMK erlangte Mitte der 1950er Jahre politische wie breitere öffentliche Anerkennung, als es ihr mit dem „Düsseldorfer Abkommen“ gelang, das „Schulchaos“ halbwegs zu beheben. Dem Abkommen nach wurden Abchlüsse gleichgestellt, sodass sich eine bundesweite Bildungsmobilität entfalten konnte.

Auch wenn man sich in der KMK zu gemeinsamen Abkommen hinarbeiten konnte, so war die KMK aber alles andere als ein Gremium ohne Widerstreit (vgl. Franke 1998; Fuchs 2004; Tröster 2017). In Bezug auf die Debatten der KMK zur Berufsbildung liegt nunmehr mit der von Yvonne Tröster erarbeiteten Dissertation seit 2017 eine erste umfängliche Studie vor. Weitere Studien, die sich explizit mit der KMK im Zusammenhang mit der Berufsbildung auseinandersetzen, existieren nicht. Trösters Frage ist, wie sich die KMK-Diskussionen und ihre Beschlusslagen auf die föderale Politik auswirkten bzw. durch dieses Prinzip berührt wurden. Dies wie der Föderalismus überhaupt ist ein klassisches kulturpolitisches Thema der Geschichtswissenschaft. Trösters Arbeit entstand im Fach Neuere und Neueste Geschichte der Universität Mannheim, also nicht in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin sowie im erweiterten Sinne in der historisch forschenden Erziehungswissenschaft. Vielleicht deswegen gibt die Studie, bei allem was sie leistet, auch einen bedenklichen Mangel zu erkennen: Denn die Autorin nimmt weite Teile des Forschungsstandes zur Berufsbildungs- und Berufserziehungsgeschichte, die auch – wenngleich nicht so ausschließlich wie Tröster – die KMK analysieren, nicht zur Kenntnis (wie z. B. Anweiler 1999, 625 ff.; Zabeck 2009, 659 ff.). Auch der besondere Stellenwert des deutschen Korporatismus in der Steuerung der Berufsbildung, der in der Nachkriegszeit besonders dominant war (vgl. Strätmann 1992), findet bei Tröster ebenfalls keine Erwähnung. Man darf Trösters Arbeit angesichts der heute deutlich vernehmbaren Enthistorisierung der pädagogischen Wissenschaften auch als Menetekel lesen: Denn Trösters Arbeit zeigt deutlich, wie bildungsgeschichtliches Wissen, das in den pädagogischen Disziplinen – ungeachtet aller Kontroversität – erarbeitet wurde, sukzessive scheinbar verloren geht.

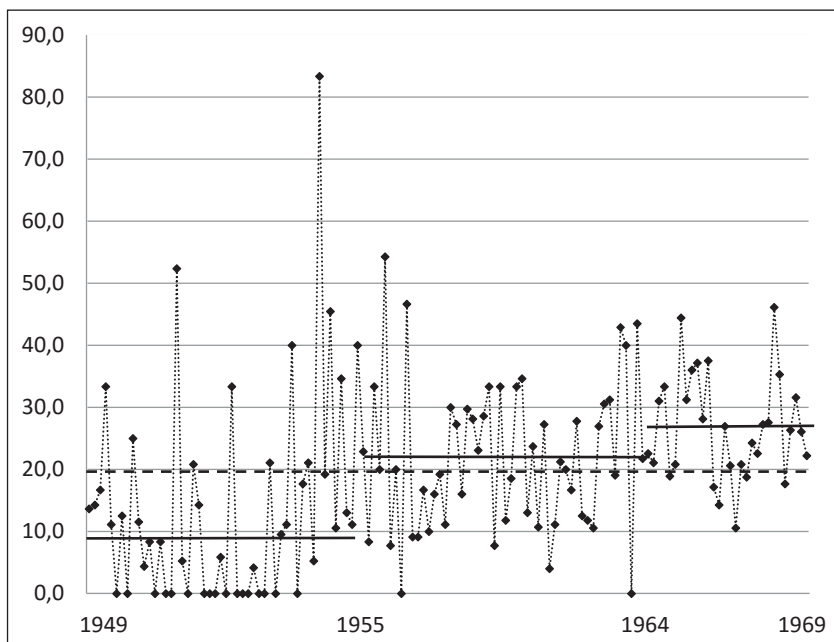
Wenngleich es keine weiteren Studien zur KMK gibt, so liegen – wie angezeigt – dennoch Einschätzungen zur KMK-Politik von Seiten berufsbildungsgeschichtlicher Forschung vor. So stellt zum Beispiel Jürgen Zabeck in seiner *Berufserziehungs- und Berufstheoriegeschichte* anhand ausgewählter

Quellen die These auf, dass die KMK von einem wissenschaftlichen Konservatismus getragen wurde, der die sich in den 1960er Jahren entfaltende „realistische Wende“ der Berufsbildungsforschung auf dieser politischen Ebene verzögerte (vgl. Zabeck 2009, 681 f.). Das Einstimmigkeitsprinzip der KMK, dem die Beschlüsse der Kultusministerversammlung unterlagen, das aber nicht die Diskussionen des Schulausschusses prägte, forderte ein „Verzicht des Profilierungsrechts“ bei den Landesvertretungen heraus. Das war auch leitend gewesen (vgl. Führ 1998, 74), aber dennoch erleichterte es nicht die Konsensfindung. Davon aber war die Berufsbildungspolitik scheinbar ausgenommen: Horst-Werner Franke, zwischen 1975 und 1990 Kultussenator in Bremen und 1986 Präsident der KMK, stellt in diesem Zusammenhang in seinem Erinnerungsaufsatz *KMK und Berufsbildung*, der in der Festschrift zum 50jährigen Bestehen der KMK erschien, die Behauptung auf, dass es vor allem in der Berufsbildung eher zur großen Konsenspolitik gekommen sei: „Während (...) oft Schlachten in der KMK getobt haben, stellt der Bereich der Berufsschulen innerhalb der KMK jedoch eine Insel der Glückseligen dar, wo es relativ schnell zur Einigung“ kam (Franke 1998, 56). War das einem umfänglichen konservativen Geist der KMK in Berufsbildungsfragen geschuldet? Doch bei allem Lob kommt Franke über die Krisenwirtschaft in Bezug auf das Duale System allerdings dann aber doch zu keinem allzu guten Urteil über die Wahrnehmung des Strukturwandels durch die KMK: „Die KMK hat lange Zeit kaum wahrgenommen, in welchem Schwächezustand sich das Duale System befindet“ (ebd., 58).

2. Berufsbildungsdiskussionen des KMK-Schulausschusses

Zwischen 1949 und 1969 tagte der Schulausschuss 132 mal. Abbildung 1 zeigt – Angaben in Prozent –, welche Berufsbildungsthemen man bearbeitete. Als Thema wurden folgende Diskursfelder gewertet: (Grundsatz-)Fragen zur allgemeinen Lage der Berufsbildung, Fragen zum Fachschulwesen oder den Ingenieurschulen, Themen zur Dualen Ausbildung oder zur Ordnung der Ausbildung, Berufsberatung wie Fragen zum Zweiten Bildungsweg (Abendgymnasium, Weiterbildung und Kollegschule). Ferner auch Fragen zur Berufsschullehrerausbildung sowie zum Status derselben im Beamtenrecht. Diskussionen zur Hochschule, auch zur Fachhochschule, blieben unberücksichtigt. Das Diagramm gibt für jede Gremiumssitzung den Anteil berufsbildungspolitischer Themen der Tagesordnung (viereckige Punkte) an. Die Kurskurve ergibt sich aus der Verbindung aller Punkte. Durchschnittlich diskutierte der Schulausschuss im Betrachtungszeitraum zu etwa einem Fünftel (19,7 Prozent) berufsbildungspolitische Themen. Der Mittelwert ist durch die gestrichelte Horizontale wiedergegeben.

Abb. 1: TOPs zur Berufsbildung des KMK-Schulausschusses, 1949–1969 in Prozent



Quelle: Niederschriften des KMK-Schulausschusses; eigene Berechnungen und Darstellung

Die Entwicklung der Berufsbildungsdiskussionen war progressiv. Dies zeigt sich, wenn man den Untersuchungszeitraum in Perioden einteilt: Für die Untersuchung wurde der Gesamtzeitraum in drei Perioden eingeteilt. Die erste Periode ist von 1949 bis 1955. Es handelt sich hierbei um die Zeit von der Gründung der KMK bis zum sogenannten Düsseldorfer Abkommen. Zugleich ist dies der Zeitraum vor dem Wirken des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, der 1953 eingesetzt wurde und ab Mitte bzw. Ende 1954 in der Öffentlichkeit mit seinen Gutachten und Empfehlungen auftrat. Der Deutsche Ausschuss hatte vor allem die Aufgabe die Modernisierungsreformen im Bildungssystem voranzutreiben, entsprechend nahm er auch die Berufsbildung auf. Er war der größte Gegenspieler der KMK (vgl. Führ 1997, 65 f.). Sein abschließendes Gutachten zum berufsbildenden Schulwesen, veröffentlicht in der berühmten Folge 7/8, stellte der Deutsche Ausschuss 1964 vor, also kurz vor dem Ende seiner Arbeit. Dem Deutschen Ausschuss folgte 1965 der Deutsche Bildungsrat, der bis 1975 den Reformprozess unterstützen

sollte. Die Veröffentlichung des Deutschen Ausschusses zum beruflichen Bildungswesen sowie der Wechsel der Reformkommission markiert den Beginn der dritten Periode. Berechnet man für diese drei Zeiträume die Mittelwerte, so zeigt sich eine deutliche Steigerung der berufsbildungsbezogenen Diskussionen. Die jeweiligen Mittelwerte sind in dem Diagramm mit durchgezogenen Linien eingetragen. Zwischen 1965 und 1969 standen ein Viertel aller Diskussionen im Zusammenhang der Berufsbildung.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Berufsbildung nicht nur viel, sondern den umfänglichsten Raum in der KMK-Politik einnahm. Auf die verbleibenden drei Viertel verteilen sich alle anderen Themen der Bildungspolitik, also Fragen zur allgemeinbildenden Schule, zur Grund- und Primarerziehung, Privatschulfragen, Fragen der Hoch- und Fachhochschulreform, Fragen der vorschulischen Bildung sowie dem Schulbuch und andere Unterrichtsmaterialien, Unterrichts- und Schulfachfragen, Fragen über das Auslandsschulwesen sowie dem Kulturaustausch und einige Themen mehr.

Sortiert man die Diskussionen zur Berufsbildung nach thematischen Schwerpunkten, zeigt sich, dass der Schulausschuss sich den einzelnen Themenfeldern zwischen 1949 und 1969 sehr unterschiedlich gewichtet zuwendete. In Tabelle 1 sind die Mittelwerte der jeweiligen Anteile der Themen in den Sitzungen abgetragen. Die Werte beziehen sich einmal auf den Gesamtzeitraum (Spalte 3) sowie auf die drei Perioden (Spalte 4 bis 6). Besonders intensiv und oft diskutierte man Fragen des Ingenieurschulwesens (Ld. 8) sowie der wirtschaftlichen Fachschulen (Ld. 3). Das Fachschulsystem, obwohl deutlich in den bildungspolitischen Diskussionen dominant, war aber nicht in seiner gesamten Breite in der Diskussion präsent. Fragen der gewerblichen Fachschulen zum Beispiel wurden zwischen 1949 und 1969 so gut wie kaum diskutiert (Anteil unter 0,02 Prozent). Ein weiteres, recht umfänglich diskutiertes Feld waren (Grundsatz-)Fragen der beruflichen Bildung – überschrieben mit Titeln wie „Berufsausbildung der deutschen Jugend“ oder „Gesprächskreis über Fragen der Berufsausbildung“. Mittelumfänglich wurden die Lehrerbildung (Ld. 10), die Ausbildungsordnung (Ld. 15), der Zweite Bildungsweg (Ld. 14) sowie das Fachschulwesen diskutiert (Ld. 2). Eher geringfügig beschäftigte man sich mit Fragen der beruflichen Bildung im Rahmen oder im Anschluss an die Bundeswehr (Ld. 12), der Frauenberufsbildung (Ld. 11), der Fachdidaktik (Ld. 9) sowie des Berufsaufbauschulwesens (Ld. 8) und des landwirtschaftlichen Fachschulwesens (Ld. 4). Fragen der Berufsberatung (Ld. 13), des gewerblichen, hauswirtschaftlichen und sozialen Fachschulwesens (Ld. 5 & 6) sowie die des Praktikums, des internationalen Austausches usw. (Ld. 16) spielten in den Diskussionen nur eine untergeordnete Rolle. Die periodische Verteilung der verschiedenen Diskussionsfelder zeigt, dass manche Themen kontinuierlich stark bzw. schwach vertreten waren, manche dagegen – je nach Dinglichkeit und Aktualität – unterschiedlich stark in den Perioden diskutiert wurden, so zum Beispiel das Ingenieurschulwesen.

Tab. 1: Thematische Verteilung der berufsbildungspolitischen Diskussionen des KMK-Schulausschusses, 1949–1969

Ld.	Thematische Zuordnung der TOPs	1949-1969	1949-1955	1956-1964	1965-1969
1	allg. gesell. (Grundsatz-) Fragen zur Beruflichen Bildung	14,1	6,0	16,6	18,8
2	Fachschulwesen, allg./Typen übergreifend	5,4	2,7	5,9	7,6
3	Fachschulwesen, wirtschaftl.	13,7	12,7	13,5	15,0
4	Fachschulwesen, landwirtschaftl.	1,4	0,9	1,0	3,1
5	Fachschulwesen, gewerbl.	0,0	0,0	0,0	0,0
6	Fachschulwesen, hauswirt.- u. sozialwirtschaftl.	0,7	0,0	0,0	2,9
7	Ingenieurschulwesen	16,7	4,7	25,4	12,7
8	Berufsaufbauschulwesen	2,8	0,0	4,8	1,9
9	Fachdidaktik und berufliche Bildung	2,1	0,0	0,2	8,9
10	Lehrerbildung und berufsbildendes System	6,3	12,9	4,0	3,4
11	Berufsbildung und Geschlecht: Frauen und Mädchen	3,5	3,8	2,5	5,3
12	Berufsbildung und Bundeswehr	2,9	0,9	3,6	4,0
13	Fragen der Berufsberatung	0,4	0,0	0,1	1,5
14	Weiterbildung, Kolleg-Schule, Abendgymnasien	5,8	0,5	8,9	5,9
15	Ausbildung betreffend: Ordnungen, Assistentenberufe	8,4	11,6	7,3	6,9
16	Sonstiges (Praktika, intern. Austausch, IT usw.)	1,2	0,0	1,5	2,2

Quelle: Niederschriften des KMK-Schulausschusses; eigene Berechnungen und Darstellung

3. Wissenschaftswissen oder Verwaltungswissen?

Der KMK-Schulausschuss war (und ist) ein Gremium, dessen Mitglieder aus den höheren kultusministeriellen Landesverwaltungen stammen. Personell war das Gremium sehr stabil. Die Mitglieder wurden in der Regel nur durch die Pensionierung aus dem Amt gelöst. Für den gesamten Untersuchungszeitraum lassen sich nur wenige personelle Wechsel feststellen. Bis 1957 führte den Vorsitz Dr. Löffler aus Baden-Württemberg. Danach übernahm Dr. Reimers aus Hamburg. Auch Machtverschiebungen aufgrund von Regierungswechsel hatten keinen Einfluss auf die Mitglieder. Ein Beispiel: Prof. Dr. Holzapfel und Regierungsdirektor Böddecker bleiben auch weiterhin als Vertreter Nordrhein-Westfalens im Schulausschuss, nachdem mit den Wahlen von 1966 in Düsseldorf die Regierungsverantwortung von der CDU auf die SPD überging.

Welche Bedeutung hatte es, dass vor allem Verwaltungsbeamte – und dazu noch personell kontinuierlich – im Schulausschuss wirkten? Die Entstehung des modernen Schulsystems liegt in den Preußischen Verwaltungsreformen begründet. Schule und System wurden Anfang des 19. Jahrhunderts zu einem Gegenstand von Kultusverwaltung. Sukzessive stellte sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Verwaltungshandeln ein, das bis heute in die Steuerung des deutschen Schul- und Bildungssystems eingeht und das der Bildungshistoriker Bernd Zymek als das „deutsche Muster“ schulischer Steuerung beschreibt. Ein Merkmal, das hier eingehender beobachtet werden soll, ist das mit dem Abitur verbundene Berechtigungssystem (vgl. Zymek 2011).

Das Berechtigungssystem kam auch in den Diskussionen über den Umbau der Wirtschaftsoberschule besonders zum Tragen. Deren Abschlüsse waren in vielen Bundesländern denen des Abiturs an einem Gymnasium nicht gleichgestellt. Somit war auch das Studium an einer Hochschule nach Besuch der Wirtschaftsoberschule nicht möglich. Über diesen Punkt wurde heftig debattiert: Es war ein immer wiederkehrender, zumeist nie ganz zu klärender Streitpunkt unter den Mitgliedern des Ausschusses, ob die Wirtschaftsoberschule das voll berechtigende Abitur verleihen solle. Der Vorsitzende war sichtbar darum bemüht, Ruhe in die Diskussion zu bringen und gleichzeitig eine Entwicklung in Richtung einer Aufwertung bzw. gegenseitigen Anerkennung der höheren Wirtschaftsfachschulen anzustoßen:

Der Vorsitzende [Ltd. Reg.-Dir Dr. Reimers, Hamburg F.R.] bemerkt dazu, die Berechtigung der Absolventen der Wirtschaftsoberschulen zum Studium der Wirtschaftswissenschaften sei durch Erlasse des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (zuletzt durch Runderlass vom 29.10.1941) geregelt (Niederschrift (NS), 80. Sitzung des KMK-Schulausschusses (KMK-SA) v. 18./19. Dez. 1962, TOP 8 „Wirtschaftsoberschulen“, S. 25).

Das Zitat ist idealtypisch für die Argumentation und zugleich in vielfacher Hinsicht interessant: Man warf ein, dass der Zugang zum Studium der Wirtschaftswissenschaft bereits seit den 1940er Jahren geregelt und dadurch auch über die Wirtschaftsoberschule möglich ist. Der Staat Preußen wurde offiziell 1947 aufgelöst, aber dessen Gesetzgebung blieb bis in die Bundesrepublik zum Teil erhalten. Kontinuitätsgeschichtlich zeigt sich, dass die Beamten die alten Erlasse und Gesetze – so es notwendig schien – auch strategisch ins Spiel brachten. Sie wussten, dass das, was nicht explizit aufgehoben war, nach wie vor als rechtsgültig erklärt werden konnte. In dem zitierten Fall diente der Hinweis auf das Gesetz der Nationalsozialisten wahrscheinlich aber auch dazu, eine Bundeseinheitlichkeit herzuleiten. In den 1960er Jahren ein beliebtes Thema: Nicht selten wurde sogar die Einführung eines Bundeskultusministeriums gefordert (vgl. Anweiler 2001, 661).

Die Diskussion über die Reform der Wirtschaftsoberschule war allerdings Anfang der 1960er Jahre im Schulausschuss festgefahren. Die Meinungen über die Anforderungen für die Vergabe des Abiturs durch die Wirtschaftsoberschule gingen weit auseinander. Länder wie zum Beispiel Schleswig-Holstein forderten zur Abschluss- noch eine Ergänzungsprüfung.

Die Uneinigkeit bezüglich der Abschlüsse sollte sich, auch nachdem man sich auf die Bezeichnung Wirtschaftsgymnasium geeinigt hatte, nicht schnell lösen. Zentral blieben Probleme des Curriculums und des Fächerkanons:

Der Vorsitzende [Senatsdirektor Dr. Reimers, Hamburg, F.R.] wiederholt, bisher gebe es in Deutschland keine Vereinbarung darüber, was auf Wirtschaftsgymnasien (bisherigen Wirtschaftsoberschulen) übereinstimmend gelehrt werden soll. Herr Weible [MinRat Dr. Weible, Baden-Württemberg, F.R.] erklärt, Baden-Württemberg und Hamburg haben in den letzten Klassen Fächer fortfallen lassen, die in allen anderen Ländern Pflichtfächer sind. Damit sich die Verhältnisse nicht noch weiter auseinanderentwickeln, sei es nötig, sich auf einen Kern von Fächern festzulegen, die während dieser 3 Jahre unterrichtet werden, wenn man Ergänzungsprüfungen gegenseitig anerkennen will (NS, 96. Sitzung KMK-SA v. 18./19. Febr. 1965, TOP 11 „Ergänzungsprüfung zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife für Absolventen der Wirtschaftsoberschulen, Entwurf einer Vereinbarung“, S. 28).

Die KMK hat lange keine einheitliche Regelung in Bezug auf die curriculare Ebene treffen können. Vielmehr nutzten die Länder ihre Selbstbestimmungsrechte und gestalteten die Wirtschaftsoberschule bzw. das Wirtschaftsgymnasium nach ihren Vorstellungen. Dies ging auch so weit, wie das Beispiel zeigt, dass man sich von Fächern entledigte, die in anderen Ländern Pflichtfächer waren. Ferner macht das Beispiel aber auch deutlich, dass gleiche Landesregierungen nicht zu gleichen Strukturen kamen. Es gab auch zwischen gleichregierten Ländern keine Einheitlichkeit und manche politisch gegensätzlichen Länder vertraten dagegen dieselben Positionen: Die beiden Länder, die sich

dazu entschieden hatten, Pflichtfächer fallen zu lassen, waren das CDU-regierte Baden-Württemberg und das SPD-regierte Hamburg.

Doch bei aller Uneinigkeit zwischen den Ländern in Fragen des Zusammenhangs von Verleihung der Berechtigung und der damit verbundenen curricularen Anforderungen herrschte in Bezug auf die Forderung des Wirtschaftsgymnasiums als Bildungsanstalt, die auch über das rein Ökonomische hinausgehen sollte, Einigkeit. Erst in diesem Punkt spielen auch Theorien in die Diskussion ein. So die Wirtschaftsoberschule aufgewertet würde, so habe sie nicht nur einer utilitaristischen Berufserziehung zu dienen:

Die Länder werden prüfen müssen, wie sie die geeigneten Phänomene des Wirtschaftslebens am zweckmäßigen in die Arbeit an diesen Schulen einbeziehen können. Es komme für die Ministerien darauf an, nicht nur wirtschaftsbezogene Stoffe heranzuziehen: diese seien unter dem Gesichtspunkt, daß sie zur Erreichung der Ziele eines Gymnasiums dienen sollen, aufzubereiten. Sie müßten im Rahmen der allgemeinen Bildungsaufgabe des Gymnasiums einen gleichwertigen Beitrag im Vergleich zu denjenigen Fächern leisten, die etwas in den Hintergrund treten müßten. Einigkeit bestünde darin, daß die rein auf Berufstechniken abgestellten Fächer und als Berufsausbildung anzusehenden Stoffe aus dem zu entwickelnden Schultyp verschwinden (NS, 48. Sitzung KMK-SA v. 19./20. Sept. 1957, TOP 8 „Wirtschaftsoberschulen“, S. 17).

Es ist zu bemerken, dass die Mitglieder des Schulausschusses gegenüber der Wirtschaftswissenschaft eine deutliche Skepsis zeigten, die aber nicht typisch für Verwaltungsbeamte war, sondern auch die Wissenschaft charakterisierte. Ein gutes Beispiel ist Hans Bokelmann, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Münster. Er lieferte in den frühen 1960er Jahren die erste und viel beachtete Fachdidaktik für das Wirtschaftsgymnasium. Zwar noch in der geisteswissenschaftlichen Tradition verhaftet, nutzte Bokelmann dennoch auch schon die Methoden moderner Sozialforschung, indem er alle führenden Wirtschaftswissenschaftler mittels Leitfragen zu den propädeutischen Fachanforderungen befragte. Die Befragten zeigten sich einig, dass ein Curriculum des Wirtschaftsgymnasiums angehenden Studierenden propädeutisch kein Vulgärverständnis von Wirtschaftswissenschaft vermitteln dürfe (vgl. Bokelmann 1964). Wirtschaftswissenschaft war Geisteswissenschaft.

Diese Meinung war auch merklich unter den Mitgliedern des Schulausschusses vertreten, wenngleich man Bokelmanns Fachdidaktik wie auch andere Theorien nicht explizit diskutierte. Aber der neue Schultyp sollte allgemeine Bildungsfächer weiterhin umfassen und Bildungssubjekte befördern. Zu verschwinden, wie es hieß, hätten „rein auf Berufstechniken abgestellte[] Fächer und als Berufsausbildung anzusehende[] Stoffe“ (NS, 48. Sitzung KMK-SA v. 19./20. September 1957, TOP 8 „Wirtschaftsoberschulen“, S. 17). Es ist der bekannte, geisteswissenschaftliche Widerspruch zwischen Berufsbildung und -erziehung der hier ganz deutlich zum Tragen kam. Eine mehr

bildungstheoretisch fundierte Berufsbildung spiegelte sich in den 1960er Jahren noch breit wider, eben bei Erziehungswissenschaftlern wie Hans Bokelmann, die den geisteswissenschaftlichen Realismus vertraten, aber auch bei jenen wie Herwig Blankertz („Berufsbildung und Utilitarismus“, 1963), die sich auf die Wege der Kritischen Theorie begeben hatten.

Und im KMK-Schulausschuss? Die Quellen legen nahe, dass man dann, wenn man nicht verwaltungstechnisch und -traditionell dachte – was eher selten der Fall war –, an der Theorie der idealistischen geisteswissenschaftlichen Pädagogik orientiert war:

Der Vorsitzende [Ltd. Reg.-Dir Dr. Reimers, Hamburg, F.R.] unterrichtet den Schulausschuss über eine kürzlich erschienene Schrift von Prof. Dr. Derbolav: „Wesen und Formen der Gymnasialbildung, ein Beitrag zur Theorie der Wirtschaftsoberschule“ (Bonn, September 1957), in der in einer kritischen und würdigen Untersuchung neue Wege für die Entwicklung eines Wirtschaftsgymnasiums zu einem wirklichen Gymnasium gewiesen werden. Zur Erleichterung der Diskussion empfiehlt er, künftigen Beratung auch diese Schrift mit zugrunde zu legen, insbesondere den Abschnitt VII der Abhandlung („Die Selbstbegründungsversuche des Wirtschaftsgymnasiums in kritisch-würdiger Betrachtung: Vorschläge und Anregungen“) (NS, 48. Sitzung KMK-SA v. 19./20. Sept. 1957, TOP 8 „Wirtschaftsoberschulen“, S. 18).

Der Erwähnte wurde 1912 in Wien geboren und war ab 1955 bis zur seiner Emeritierung 1980 Professor für Philosophie und Pädagogik in Bonn. Er arbeitete an einer Theorie der gesellschaftlichen Gesamtpraxis, die in der idealistischen Tradition Hegels und Kants stand. Entsprechend nahm er einen Rationalisierungsprozess der menschlichen Praxis an, der in der Tendenz auf Vernunftgewinn ausgerichtet war. Mit der Aufklärung hatte sich der Mensch aus seiner Naturverhaftung gelöst und begründete seine Institutionen über Ratio und Vernunft. Damit das Gute sich entwickeln konnte, bedarf es der gesellschaftlichen Praxis nach Derbolav den *regulativen Ideen*. Ganz kantisch befragte Derbolav seine Ideenlehre und behielt Metaphysik, sodass die Ideen nur durch die geistige Anschauung erkennbar seien. Der gesellschaftlichen Teilpraxis Wirtschaft unterlag nach Derbolav die regulative Idee der *allgemeinen Wohlversorgung* (vgl. Derbolav 1975).

Derbolavs idealistische Praxeologie wurde vor allem von seinen beiden Schülern Dietrich Benner und Wolfdietrich Schmid-Kowarzik kritisiert. Beide kritisierten, dass sie die Profitorientierung und die Interessensgegensätze der bürgerlichen Gesellschaft nicht radikal in die Kritik stelle und deswegen verschleierte und damit in eine Affirmation des bestehenden Sozialantagonismus umschlage (vgl. beide Kritiken in Derbolav 1976). Die Kritik an Derbolavs Praxeologie war zum Zeitpunkt der durch den KMK-Vorsitzenden ausgesprochenen Leseempfehlung noch nicht virulent, sondern kam erst mit der paradigmatischen Wende Anfang der 1970er Jahre auf. Dass man im Schulausschuss

aber Derbolav zur Lektüre empfahl und sie als „kritische und würdige Untersuchung“ auffasste, zeigt, wie sehr man sich der idealistischen geisteswissenschaftlichen Tradition verbunden fühlte, die zum einen dem geisteswissenschaftlichen Realismus und zum anderen emanzipatorisch-kritischen und sozialwissenschaftlich-pragmatischen Theorien gegenüberstand (vgl. Zabeck 2009, 692 ff.). Es wäre die Aufgabe weiterer Analysen, die Kontinuität dieser Geisteshaltung bis in die 1970er Jahre und darüber hinaus nachzuspüren bzw. weitere Brüche zu markieren.

Abschließend soll noch ein kurzer Blick auf das Verhältnis des Schulausschusses zum Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen geworfen werden. Spannungsfrei war das nicht, denn letzterer stand mit seinem Vorsitzenden Wilhelm Flitner im Lichte des geisteswissenschaftlichen Realismus. Der Deutsche Ausschuss stellte sich – anders als der KMK-Schulausschuss – den paradigmatischen Wandlungen der Erziehungswissenschaft. Wenngleich nicht sehr dezidiert und ablehnend ging man dennoch explizit in dem 1964 erschienen Empfehlungen zur Berufsbildung auf diesen Wandel ein. Der Deutsche Ausschuss – obwohl angesichts der neuen Kontroversen selbst aufs Altenteil gedrängt – warf dem Schulausschuss Anachronismus vor: Man würde an den Schulgattungsbezeichnungen von 1937 festhalten: „es sei an der Zeit, zu treffenderen Bezeichnungen zu kommen, die international und national eine Verständigung erleichtern“, so Professor Abel vom Deutschen Ausschuss (NS, 84. Sitzung KMK-SA v. 4./5. Juni 1963, TOP 5, „Aussprache mit Vertretern des Deutschen Ausschusses über Fragen des beruflichen Schulwesens“, S. 15). Der Schulausschuss erwiderte idealistisch, dass die vorgeschlagenen Begriffe keine Substanz hätten (ebd.). Beide Ausschüsse waren zweifelsohne konservativ. Der Schulausschuss agierte bezüglich der Modernisierungsanforderungen aber eher zurückhaltend. Inhaltliche Diskussionen wurden zumeist mit der Begründung zurückgestellt, man wolle zunächst abwarten, zu welchem Ergebnis zum Beispiel der Deutsche Ausschuss in der Frage gekommen sei. Der Schulausschuss verstand sich eben nicht als Trendsetter – was durch die Verwaltungsmentalität seiner Mitglieder verursacht sein könnte. Hierin ist vielleicht auch der Grund zu erkennen, wieso der Schulausschuss bis zur Einrichtung des Ständigen Unterausschuss ‚Berufliche Bildung‘ im Jahre 1971 in Berufsbildungsfragen lieber auf ad-hoc- bzw. Sonderausschüsse zurückgriff. Die mit schöner Regelmäßigkeit von außen herangetragenen Anfragen zur Einrichtung eines Ständigen Unterausschusses für Fragen der beruflichen Bildung wurden stets freundlich abgewiesen. Die Stellungnahme des Bremer Landesschulrats Evers in der 81. Sitzung zum Antrag verschiedener Lehrer- und Handwerksverbände zur Einrichtung eines Ständigen Ausschusses für Berufsbildung verdeutlicht dies exemplarisch und spiegelt zugleich die im Schulausschuss verbreitete und gepflegte Haltung wider. Demnach sei „eine Trennung von Fragen des berufsbildenden und des allgemeinbildenden Schulwesens nicht möglich“. Auch, wie der niedersächsische Verwaltungsbeamte

Rönnebeck ergänzte, weil „die Mehrheit der Mitglieder des Schulausschusses von Amts wegen mit zuständig für das berufsbildende Schulwesen“ seien (NS, 81. Sitzung KMK-SA v. 7./8. Febr. 1963, TOP 18 „Einrichtung eines Ständigen Ausschusses „Berufsbildende Schulen“ im Rahmen der Kultusministerkonferenz“, S. 25). Die Ablehnung eines eigenen Ausschusses diene sicherlich dem Ziel, die Berufsbildungsdiskussionen nicht dem Einfluss der allgemeinen Erziehungslehre zu entziehen.

4. Resümee

Politische Entscheidung erfolgten in der KMK nicht explizit auf der Grundlage wissenschaftlichen Wissens, jedenfalls – das muss angesichts des hier diskutierten exemplarischen Falls einschränkend hinzugefügt werden – nicht im Rahmen der Reformdiskussion zur Wirtschaftsober- bzw. Wirtschaftsgymnasium. In erster Linie waren Verwaltungswissen und -traditionen maßgeblich für die Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse verantwortlich. Die von Franke festgestellte Einigkeit der KMK in berufsbildungspolitischen Fragen kann am Beispiel nicht bestätigt werden. Der Streit über die Transformation der Wirtschaftsoberschule zog sich lange hin und kam stellenweise kaum voran. Strukturunterschiede zwischen den Ländern hielten sich hartnäckig. Aufgrund der hohen personellen Kontinuität und wahrscheinlich wegen der Tatsache, dass Verwaltungsratio einen höheren Einfluss auf die Entscheidungsprozesse der KMK hatte als Wissenschaftserkenntnis, blieb die KMK-Politik eher theorieelos, und wenn nicht, dann gab man idealistischen Ansätzen den Vorrang. Zabeck soll Recht behalten mit seiner Verzögerungsthese durch Konservatismus. Historisch urteilend könne man von einer habituellen Pfadabhängigkeit sprechen, die sich aus dem Verständnis geisteswissenschaftlicher und verwaltungspraktischer Tradition speist.

Literatur

- Anweiler, O. (2001). Bildungspolitik. In G. Schulz (Hrsg.), *Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945. Band 3. 1949-1957. Bundesrepublik Deutschland. Bewältigung der Kriegsfolgen, Rückkehr zur sozialpolitischen Normalität* (S. 655–686). Baden-Baden: Nomos.
- Anweiler, O. (1999). Bildungspolitik. In M. Ruck & M. Boldorf (Hrsg.), *Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945. Band 4. 1957-1966. Bundesrepublik Deutschland. Sozialpolitik im Zeichen des erreichten Wohlstandes* (S. 613–642). Baden-Baden: Nomos.

- Bokelmann, H. (1964). *Die ökonomisch-sozialethische Bildung. Problem und Entwurf einer didaktischen Theorie für die gymnasiale Oberstufe*. Heidelberg: Quelle & Meier.
- Criblez, L. (2002). Gymnasium und Berufsschule: Zur Dynamisierung des Verhältnisses durch die Bildungsexpansion seit 1950. *Traverse. Zeitschrift für Geschichte*, 3, 29–40.
- Derbolav, J. (1975). *Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehung. Mit einem Anhang zur Praxeologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Derbolav, J. (1976). *Kritik und Metakritik der Praxeologie, im besonderen der politischen Strukturpolitik*. Kastellaun: Henn.
- Franke, H.-W. (1998). KMK und Berufsbildung. In Kultusministerkonferenz (Hrsg.), *Einheit in der Vielfalt: 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948–1998* (S.55–67). Neuwied: Luchterhand.
- Fuchs, H.-W. (2004). *Gymnasialbildung im Widerstreit. Die Entwicklung des Gymnasiums seit 1945 und die Rolle der Kultusministerkonferenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Führ, Ch. (1998). Zur Koordination der Bildungspolitik durch Bund und Länder. In Ch. Führ & C.-L. Furck (Hrsg.), *Handbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband. Bundesrepublik Deutschland* (S. 68–86). München: Beck.
- Führ, Ch. (1997). *Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme*. Neuwied: Leuchterhand.
- Leunig, S. (2007). *Die Regierungssysteme der Länder*. Opladen: Barbara Budrich.
- Lipsmeier, A. (1998). Berufsbildung. In Ch. Führ & C.-L. Furck (Hrsg.), *Handbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband. Bundesrepublik Deutschland* (S. 447–493) München: Beck.
- Lundgreen, P. (1981). *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil II: 1918–1980*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Ragutt, F. & Zymek, B. (2014). Keine „Stunde Null“, sondern wichtige Etappen der Bildungsexpansion – Neue empirische Befunde zur Gymnasialgeschichte Westfalens in der Mitte des 20. Jahrhunderts. In Ch. Ritzi & F. Tosch (Hrsg.), *Gymnasium im strukturellen Wandel* (S. 113–154). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stratmann, K. & Schlösser, M. (1992). *Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Gutachten für die Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000" des Deutschen Bundestages*. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Töster, Y. (2017). *Bildungspolitik und Föderalismus. Auswirkungen auf das berufliche Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Die Diskussion in der Kultusministerkonferenz in den 1950er und 1960er Jahren*. Dissertation. Verfügbar unter [ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/-42290/1/Dissertation Bildungspolitik Berufliches Bildungswesen Troester.pdf](http://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/-42290/1/Dissertation%20Bildungspolitik%20Berufliches%20Bildungswesen%20Troester.pdf) [01.11.2017].
- Zabeck, J. (2009). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn: Eusl.
- Zymek, B. (2011). Grundzüge der Schulentwicklung in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert. In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Schule* (S. 65–83). Paderborn: Schöningh.

Konzeptionelle Gestaltung der Berufs- und Studienorientierung in gymnasialen Schulformen. Eine qualitative Studie zur unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Realisierung

Rudolf Schröder, Rebecca Lembke und Tina Fletemeyer

1. Einleitung: Gestaltung der Berufs- und Studienorientierung in gymnasialen Schulformen

Die allgemeinbildenden Schulen werden zunehmend in allen Bundesländern mit der Aufgabe betraut, Konzepte zur schulischen Berufs- und Studienorientierung¹ zu erarbeiten und zu realisieren. Kaminski (2017, 147) spricht bei der BSO von einer „Pflichtaufgabe des Schulsystems“ und weist in diesem Zusammenhang auf ihre Wirksamkeit für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und Integration der Jugendlichen in die Gesellschaft hin.

Während in Schulformen der Sekundarstufe I die Berufsorientierung auf langjährige Erfahrungen und Tradition baut, ist die Einführung in das Gymnasium noch vergleichsweise neu (vgl. Schröder 2015, 36; Beinke 2015, 284). Obgleich vereinzelt Maßnahmen durchgeführt werden, finden sie sich im „Randbereich des Schullebens“ wieder (vgl. Beinke 2015, 284). Die notwendige Stärkung der BSO ergibt sich zum einen aus dem Umstand, dass bundesweit rund 41 % der Grundschüler auf ein Gymnasium wechseln (vgl. Statistisches Bundesamt 2016, 27). Dies hat zur Konsequenz, dass neben den Studiengängen verstärkt weitere Anschlussalternativen – beginnend in der Sekundarstufe I – zu berücksichtigen sind. Zum anderen ist ein enormer Zuwachs der zur Wahl stehenden Anschlussalternativen insbesondere aufgrund der Einführung der Bachelor-/Masterstudiengänge zu verzeichnen: In einschlägigen Portalen wie beispielsweise studienwahl.de sind über 17.500 Studiengänge an deutschen Hochschulen erfasst.

Die Implementation der BSO als zentrale schulische Aufgabe sieht sich derzeit jedoch mit limitierenden Faktoren konfrontiert, die auch die unterrichtliche Realisierung berufs- und studienorientierender Inhalte betreffen. So sind bspw. Faktoren wie die notwendige Lehrerqualifikation, die organisatorischen

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden die Abkürzung „BSO“ für die Berufs- und Studienorientierung verwendet.

Rahmenbedingungen, die fachliche Einbindung der BSO oder die Betreuungspraxis an den Schulen als Herausforderungen bei der Konzepterstellung zu betrachten und zu diskutieren (vgl. Kaminski 2017, 147). Von einer „exzellenten BSO“ kann die Rede laut Jung (2013, 309) sein, wenn auf eine „optimale Verknüpfung der schulischen Ebenen“ als zentrale Grundvoraussetzung aufgebaut wird. Hierbei nehmen neben der innerschulischen und außerschulischen Vernetzung insbesondere die Unterrichtsfächer eine zentrale Stellung ein.

Um u. a. das Gelingen dieser Vernetzung zu prüfen, wurde in einer qualitativen Studie an Gymnasien und anderen Schulformen mit gymnasialer Oberstufe untersucht, welche Inhalte und organisatorischen Strukturen in den schulischen Konzepten enthalten sind. Hintergrund ist ein Modellversuch mit finanzieller Förderung durch die Wirtschaftsförderung der Region Hannover mit dem Ziel, sechs gymnasiale Schulen in der Region bei der Weiterentwicklung ihrer BSO-Konzepte zu unterstützen.

Ein qualitativ ausgerichteter Ansatz ermöglicht, ganz im Sinne des vorliegenden Erkenntnisinteresses, einen ganzheitlichen Blick auf die Komplexität des zu untersuchenden Gegenstands in seinem alltäglichen Kontext und fokussiert das „Handeln und Interagieren der Subjekte“ (Flick 2014, 27). Dementsprechend verfolgt die vorliegende Studie einen hypothesengenerierenden Anspruch, um daran anknüpfend passgenau an den Projektschulen intervenieren zu können.

Von besonderer Relevanz war die Frage, inwiefern berufs- und studienorientierende Themen im Unterricht sowie außerunterrichtlich realisiert werden und im Bezug zueinander stehen. Der BSO-Prozess ist ein höchst individueller Vorgang, weshalb zielgruppenspezifische Angebote dem jeweiligen Bedarf nachgehen können. Dies erhält auch aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Schüler am Gymnasium eine zunehmende Bedeutung (vgl. Kracke, Hany, Driesel-Lange & Schindler 2011, 159). Die konzeptionelle Gestaltung der BSO richtet sich in erster Linie an den Rahmenbedingungen der Schulformen aus, die als Mindeststandards interpretiert werden können, weshalb diese auch als Einfluss auf die konzeptionelle Gestaltung betrachtet werden müssen.

Im Rahmen der geschilderten Situation der BSO an gymnasialen Schulformen verfolgt die vorliegende Studie die grundlegende Fragestellung, wie sich die konzeptionelle Gestaltung der BSO an niedersächsischen Schulformen mit gymnasialer Oberstufe gestaltet, um hieraus einen Ausgangspunkt für eine gezielte Unterstützung bzw. ein Coaching ableiten und anbieten zu können. Ein Schwerpunkt bildet die unterrichtliche und außerunterrichtliche Realisation sowie deren Verzahnung.

2. Untersuchungsdesign und Stichprobe

Das Ziel der Erhebung liegt in der Erfassung der unterrichtlichen Gestaltung und organisatorischen Umsetzung der BSO in allgemeinbildenden Schulen mit gymnasialer Oberstufe. In diesem Zusammenhang wurde eine ausführliche Darstellung der Konzeption und Umsetzung der BSO in den teilnehmenden Schulen fokussiert. Die Stichprobe ergab sich aus dem Projektkontext, in dem diese eingebunden war. Anzumerken ist, dass sich die teilnehmenden Schulen auf eine regionale Bekanntmachung der Wirtschaftsförderung der Region Hannover hin gemeldet haben. Bei der Zusammenstellung der teilnehmenden Projektschulen wurde darauf geachtet, dass alle niedersächsischen Schulformen mit gymnasialer Oberstufe vertreten sind, um gemeinsame Ansätze aber auch Unterschiede in der schulischen Gestaltung der BSO herausstellen zu können. So finden sich in der Untersuchungsgruppe sowohl drei Gymnasien als auch zwei Kooperative und eine Integrierte Gesamtschule wieder. Insgesamt konnte eine Befragung an sechs Schulen durchgeführt werden, was für die Interpretation der Ergebnisse keine allgemeingültigen Rückschlüsse zulässt, jedoch wichtige Anhaltspunkte liefert, die Situation der BSO in gymnasialen Schulformen und deren Bedarfe zu erschließen. Um der Zielformulierung der Studie nachgehen zu können, wurden zwei methodische Herangehensweisen für die Datenerhebung gewählt. In einem ersten Schritt wurden die schriftlichen Schulkonzepte zur BSO mithilfe einer Dokumentenanalyse auf der Grundlage formulierter Qualitätskriterien (vgl. Trohjaner o.J.; Bundesagentur für Arbeit & Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft 2011) analysiert (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Analysekriterien des Berufs- und Studienorientierungskonzeptes

A) Inhaltliche Kriterien	Unterrichtliche Realisierung Kooperation mit außerschulischen Partnern und Maßnahmeneinbindung Zielgruppenspezifika Praxiserfahrungen Förderung individueller Kompetenzen Dokumentationsinstrument Qualifikation
B) Organisatorische Kriterien	Zuständigkeit/ Koordination interne und externe Transparenz Ressourcen Evaluation

Quelle: eigene Darstellung

Anschließend wurde ein halbstrukturiertes Gruppeninterview mithilfe eines Leitfadens durchgeführt. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse (hier: schriftliche Konzepte zur Berufs- und Studienorientierung an den Schulen und die zugrunde liegenden Erlasslagen) flossen in die Konstruktion des jeweiligen Interviewleitfadens ein. Auf dieser Grundlage konnten die Interviewleitfäden für jede Schule individuell vorstrukturiert werden. Der Leitfaden beinhaltet die relevanten Aspekte eines Konzeptes zur BSO und orientiert sich an den zuvor genannten Qualitätskriterien. Infolgedessen konnten die thematische Reihenfolge und die Fragenformulierung in jedem Interview variieren, da sie an den erfassten Informationen aus dem schriftlichen BSO-Konzept anknüpfen. Durchschnittlich nahmen vier Lehrpersonen pro Schule an dem Interview teil (Schulleitung, Fachobmann/-frau Politik-Wirtschaft, Lehrpersonen für Politik-Wirtschaft, Lehrpersonen mit anderen Fakultäten als Politik-Wirtschaft; n=24). Die Datenauswertung erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse in Form der deduktiven Kategorienanwendung (vgl. Mayring 2015, 127). Zur Unterstützung der Datenauswertung sowie zur Überprüfung der intersubjektivität wurde das Programm MAXQDA herangezogen. Zusätzlich wurde die Auswertung im Sinne der Intercoderreliabilität von mehreren Personen codiert und auf Übereinstimmungen überprüft. Um die Ergebnisse der Interviews zu verifizieren, wurden die Ergebnisse zusätzlich mit jeder Schule in einem individuellen Auswertungsgespräch mit den befragten Personen überprüft und diskutiert. Diese Vorgehensweise entspricht dem Gütekriterium der kommunikativen Validierung im Sinne von Mayring (2015), da die „theoretischen Interpretationen von Aussagen, [...], die Funktion haben, eine mit den Befragten gemeinsame Praxis vorzubereiten und zu strukturieren“ (ebd., 127).

Im Nachfolgenden werden zwei Analysekriterien vorgestellt und diskutiert (siehe Hervorhebungen im Kriterienkatalog in Tab. 1). Wie in der Einleitung beschrieben, stellt der Fachunterricht einen wesentlichen Ausgangspunkt gelingender BSO dar. Infolgedessen ist von besonderem Interesse, wie die Projektschulen den Fachunterricht und damit einhergehend außerschulische Maßnahmen miteinander verknüpfen und realisieren.

3. Unterrichtliche und außerunterrichtliche Realisierung der Berufs- und Studienorientierung

3.1 Unterrichtliche Realisierung berufs- und studienorientierender Inhalte

Bei der Dokumentenanalyse und den darauf basierenden Leitfadeninterviews zur unterrichtlichen Realisierung wurde zum einen der Frage nachgegangen,

in welchen Jahrgangsstufen diese integriert werden und zum anderen erhoben, welche Themen mit Bezug zur BSO in welchen Unterrichtsfächern und Jahrgangsstufen umgesetzt werden. Im Sinne einer BSO im engeren und weiteren Sinne (vgl. Müller 2002, 180; Dibbern, Kaiser & Kell 1974, 22 f.) wurden solche Themen berücksichtigt, die sowohl den individuellen Orientierungsprozess als auch die Entwicklungen der Arbeits- und Berufswelt zum Gegenstand haben. Die Analyse in diesem Beitrag konzentriert sich zum einen auf die unterrichtliche Umsetzung jener Themen mit BSO-Bezug, die in den curricularen Vorgaben genannt sind. Zum anderen werden solche Unterrichtsinhalte berücksichtigt, die nicht den Fächern Politik-Wirtschaft (kurz: PoWi) oder Arbeit/Wirtschaft/Technik (kurz: AWT) zugeordnet worden sind. In den Tabellen 2 und 3 sind die in den Lehrplänen (in Niedersachsen als ‚Kerncurricula‘ bezeichnet) genannten Themenfelder mit den konkreten Themen, die eine Relevanz für die BSO haben, aufgelistet. Sofern die Schulen die Themen unterrichtlich umsetzen, sind die Kürzel der jeweiligen Schulen (S1 bis S6) hinter dem jeweiligen Thema vermerkt. Das Fach PoWi² hat in der Sekundarstufe I der Gymnasien und dem gymnasialen Zweig der Kooperativen Gesamtschulen den größten inhaltlichen Bezug zur BSO. Der Lehrplan des Fachs PoWi für die Sekundarstufe I (Stand 2015b; gültig seit dem Schuljahr 2015/16) enthält in dem Themenfeld ‚Unternehmen und Arbeitsbeziehungen‘ vier Themen mit Bezug zur Berufs- und Arbeitswelt. Das Fach PoWi ist in der gymnasialen Oberstufe für alle sechs befragten Schulen relevant (vgl. Tab. 2).

In der Sekundarstufe I der Integrierten Gesamtschule (dies betrifft eine der sechs Projektschulen) wird nicht das Fach PoWi, sondern das Fach AWT angeboten (vgl. Tab. 3).

Angesichts der dargestellten thematischen Bezüge wurde in den Interviews von allen sechs Schulen die besondere Bedeutung der Fächer PoWi bzw. AWT für die BSO herausgestellt. Allerdings zeigt die Analyse, dass die in den Kerncurricula genannten Anknüpfungspunkte nur sehr bedingt von den Schulen umgesetzt worden sind. So konnte nur in zwei der fünf Schulen, für die das Fach PoWi in der Sekundarstufe I relevant ist, die unterrichtliche Umsetzung der thematischen Anknüpfungspunkte des gültigen Kerncurriculums (das bereits ein Schuljahr vor den Interviews in Kraft getreten ist) identifiziert werden. Demgegenüber haben vier Schulen bezüglich der unterrichtlichen Umsetzung solche Themenfelder oder Themen genannt, die im vorherigen Kerncurriculum enthalten sind. Lediglich in drei der sechs Projektschulen konnten unterrichtlich realisierte BSO-Themenfelder im Fach PoWi für die Sekundarstufe II identifiziert werden. Das für die Sekundarstufe I der Integrierten Gesamtschule relevante Fach AWT enthält in dem Themenfeld ‚Erwerbstätige im

2 Das Fach Politik-Wirtschaft wird in Niedersachsen ab der Jahrgangsstufe 8 unterrichtet.

Wirtschaftsgeschehen‘ zehn BSO-relevante Themen; von der relevanten Schule S6 wurde aber lediglich ein Thema benannt.

Tab. 2: BSO-relevante Unterrichtsthemen im Fach Politik-Wirtschaft und Zuordnung der schulischen Nennungen

	Fach Politik-Wirtschaft (Jgs. 8-12) relevant für die Schulen S1, S2, S3, S4 und S5); Sek II auch für S6
Sek I (KC 2006)	<p>Themenfeld: Wirt. Handeln in Haushalt und Betrieb (<u>S1, S2</u>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bedeutung von Arbeit (Arbeitsplatzsicherheit, Arbeitslosigkeit) und Arbeitsteilung (betriebliche und zwischenbetriebliche) <p>Themenfeld: Das Unternehmen als wirtschaftliches Aktionszentrum (<u>S1, S2, S3, S4, S5</u>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Betriebliche Arbeitsbeziehungen (Arbeitsvertrag, Personaleinstellung, Kündigung, Mitbestimmung) - Der Konflikt um Lohn und Leistung: Tarifaufonomie und Tarifkonflikt <p>Themenfeld: Sozialer und wirtschaftlicher Wandel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die demografische Entwicklung und ihre Folgen (u. a. Beschäftigung) - Wirtschaftlicher Strukturwandel und seine Auswirkungen auf das Beschäftigungssystem (<u>S1, S3, S5</u>) - Herausforderungen für die Berufs- und Studienwahl (<u>S1</u>)
Sek I (KC 2015b)	<p>Themenfeld: Unternehmen und Arbeitsbeziehungen (<u>S4</u>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bedeutung von Arbeit - Analyse von Anforderungsprofilen der Arbeitswelt - Elemente der Regelungen von Arbeitsbeziehungen (<u>S5</u>) - Interessen von Arbeitnehmern und Arbeitgebern
Sek II (KC 2007 ³)	<p>Themenfeld: Die Bundesrepublik in der globalisierten Welt (<u>S2</u>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chancen und Risiken der Globalisierung aus der Sicht unterschiedlicher Akteure (u. a. Konsumenten, Arbeitnehmer) - Wirtschaftspolitik am Beispiel des Beschäftigungsproblems <p>Themenfeld: Wirtschaftspolitik in der soz. Marktwirtschaft (<u>S1, S4</u>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wirtschaftspolitik am Beispiel des Beschäftigungsproblems (konjunkturpolitische, ordnungspolitische und strukturpolitische Dimension des Beschäftigungsproblems) - Arbeitslosigkeit - Grenzen nationaler Beschäftigungspolitik

Quelle: eigene Darstellung

3 Für das Fach PoWi tritt für die Sekundarstufe II zum Schuljahr 2018/2019 ein neues Curriculum in Kraft. Für die Interviews im vorliegenden Projekt sind die neuen Vorgaben noch nicht relevant, da der Zeitpunkt der Erhebung zeitlich vorgelagert ist.

Als Ergebnis der Analyse der Fächer PoWi und AWT ist festzustellen, dass die in den Lehrplänen enthalten Bezüge zur BSO nur sehr bedingt umgesetzt werden, was die Ergebnisse anderer Studien der Curriculumforschung bereits bestätigen (vgl. hierzu u. a. auch Drieschner 2008, 568). Als ein Grund wurde von den Lehrpersonen u. a. der Zeitdruck angeführt: *„Es ist systemisch gar nicht möglich, mit den zwei Stunden, mit den Fachkompetenzen, die ich vermitteln sollte, da noch Berufsorientierungszusammenhänge groß zu vertiefen, weil ich ja so schon sehen muss, [...], dass ich überhaupt mit dem Stoff gerade durchkomme“* (S6_296–299).

Tab. 3: BSO-relevante Unterrichtsthemen im Fach Arbeit-Wirtschaft-Technik und Zuordnung der schulischen Nennungen

	Fach Arbeit/Wirtschaft/Technik (nur S6, Sek I)
Sek I (KC 2006)	Themenfeld: Erwerbstätige im Wirtschaftsgeschehen
	- Stationen im Zeitplan zur Berufsfindung
	- Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammenstellen
	- Einflussfaktoren auf die Berufswahl
	- Informationsquellen zur Berufswahl
	- Wege in den Beruf und Weiterbildungsmöglichkeiten (<u>S6</u>)
	- Anforderungen und Merkmale von Berufen
	- Regionale Ausbildungsplatzangebote
	- Ablauf eines Bewerbungsverfahrens
	- Elemente eines Ausbildungsvertrages
	- Rechte und Pflichten von Auszubildenden und Ausbildungsbetrieben

Quelle: eigene Darstellung

Anzumerken ist, dass bezüglich der Beiträge der Fächer PoWi und AWT zur BSO auch Themenfelder genannt wurden, deren konkreter Bezug auch auf Nachfrage nicht begründet werden konnte.⁴ Beispielsweise antwortete eine Lehrkraft auf die Nachfrage zum BSO-Bezug der Nennung ‚Markt und Wirtschaftskreislauf‘: *„Direkt nicht. Direkt nicht. Sondern wir verstehen also in Politik-Wirtschaft das Kerncurriculum, gerade auch in der Sek II natürlich als [...] Vorbereitung auf die Teilnahme des Jugendlichen [...] als Verbraucher, ja. [...]“* (S1_270–277).

Wie bereits angeführt wurde, soll die BSO als „schulische Gesamtaufgabe“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2011, 5; 2017, 2) von allen Unterrichtsfächern mitgetragen werden. Aus diesem Grund wurden auch die Beiträge weiterer Fächer erhoben. Die konkretesten curricularen Anknüpfungspunkte weist neben den bereits dargestellten wirtschaftsaffinen Fächern das

4 Im Rahmen dieses Beitrags können nicht alle Themenfelder benannt werden.

Fach Deutsch auf, weil in der Sekundarstufe I das Bewerbungstraining verpflichtend unterrichtet werden soll. „Die Schüler verfassen Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, auch in digitalisierter Form“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2015a). Im Gegensatz zu den curricular verankerten BSO-Pflichtinhalten der Fächer PoWi und AWT wird z. B. das Bewerbungstraining vergleichsweise umfassend, d. h. von fünf der sechs Schulen, mithilfe des Fachs Deutsch umgesetzt. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Schulen beim Thema Bewerbungstraining intensiv mit außerschulischen Partnern kooperieren (vgl. Kapitel 3.2).

In den weiteren Fächern lassen sich im Rahmen einer Analyse der Kerncurricula weniger konkrete Themen mit BSO-Bezug als inhaltliche Spielräume, die für die BSO genutzt werden können, identifizieren. Dies gilt in besonderer Weise für das Seminarfach, das in fünf der sechs Schulen zur Unterstützung der BSO herangezogen wird. Zwei Projektschulen verbinden im Seminarfach die BSO-Themen mit dem wissenschaftspropädeutischen Arbeiten: *„Ja, wenn man an [...] Studienvorbereitung denkt, dann kann man auch vielleicht das Seminarfach erwähnen. Die Facharbeit im Seminarfach, die geschrieben wird, wo quasi wissenschaftliches Arbeiten zumindest mal angebahnt wird, wie eigentlich auch das Leben an der Uni ist oder zumindest das Arbeiten an der Uni, dass wissenschaftliche Arbeitsweisen geübt und ausprobiert werden, [...]“* (S₆ 610–614).

Zwischenfazit: Die Umsetzung der schulischen Gesamtaufgabe BSO gelingt im Fachunterricht der Projektschulen nur bedingt: Nur eine Minderheit der in den Kerncurricula genannten BSO-relevanten Themen der besonders affinen Fächer PoWi und AWT werden von den Schulen im Unterricht umgesetzt. In der Konsequenz gelingt es den Schulen nur bedingt, den arbeitsweltbezogenen Orientierungsrahmen für die individuelle BSO zu gestalten. Ein solcher Orientierungsrahmen wäre aber notwendig, um beispielsweise bei der Reflexion potenziell passender Anschlussalternativen die relevanten Anforderungen und Entwicklungen der Arbeitswelt berücksichtigen zu können (vgl. Schröder 2013, 145 f.). Zugleich fällt auf, dass in der gymnasialen Oberstufe in fünf Projektschulen das Seminarfach in die BSO einbezogen wird. Die genannten BSO-Bezüge des Seminarfachs konnten aber im Interview nur teilweise begründet werden.

Letztendlich ist nur in Ansätzen erkennbar, dass die schulische Gesamtaufgabe BSO im Fächerkanon der schulischen BSO-Konzepte breit verankert ist. In den Interviews wurde darauf hingewiesen, dass die Implementierung u. a. maßgeblich von den einzelnen Lehrpersonen abhängig ist. So äußern sich die Lehrpersonen bspw. folgendermaßen: *„Und das ist noch nicht, bei einigen auch jungen [Lehrpersonen], einfach noch nicht so verankert, dass sie da eine wichtige pädagogische Aufgabe haben.“* (S₂ 403–405) oder *„[Das] läuft bislang individuell, also nicht gesteuert. Also, dass man sagt, jeder möge doch mal*

bitte in seinem Fach etwas über Berufschancen des Faches, das er unterrichtet, [...] also das nein“ (S1_1299–1301). Damit einher geht die weiterführende Forschungsfrage, inwieweit die Lehrkräfte über das notwendige Bewusstsein für die Aufgabe BSO verfügen (vgl. auch Schaffner & Ryter 2013, 358). Diese Frage sollte in einem nachgelagerten Zugang fokussiert werden. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden lediglich die unterrichtliche Realisierung der BSO und die Kooperationen mit außerschulischen Partnern fokussiert.

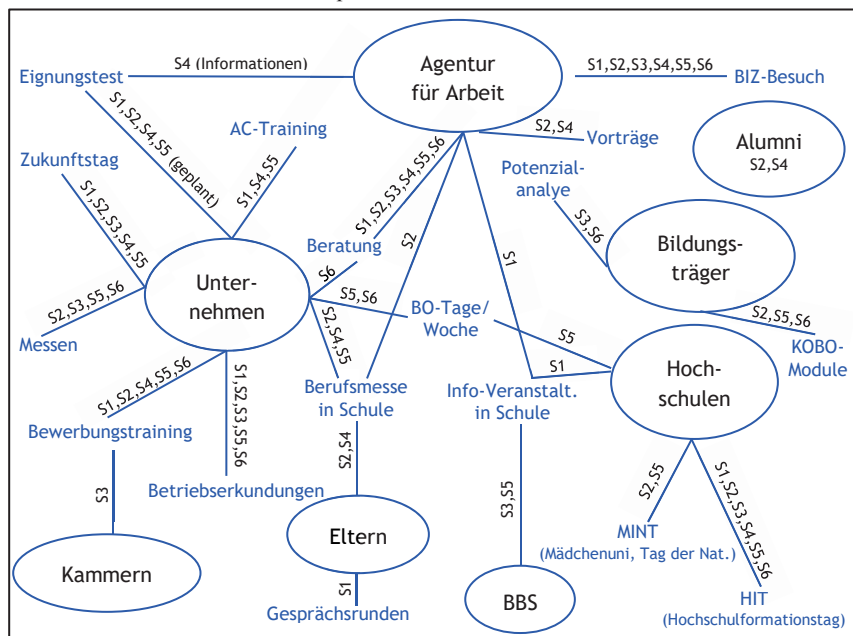
3.2 Kooperationen mit außerschulischen Partnern und Maßnahmen-einbindung

Die Einbindung außerschulischer Lernorte in die Gestaltung von Lernprozessen ist in Schulen allgemein anerkannt. Der Vorteil wird darin gesehen, dass die Schüler fachliche Inhalte in Bezug zur Lebenswelt setzen können und so ein Realitätsbezug hergestellt wird (vgl. Karpa, Lübbecke & Adam 2015, 2). In der BSO erfolgt die Einbindung außerschulischer Partner nicht nur durch den Besuch außerschulischer Lernorte, sondern auch durch die Einbindung von Experten in den Unterricht. Die befragten Schulen weisen eine Vielzahl an Praxispartnern auf. Die wichtigsten Partner in der BSO bilden Hochschulen, die Agentur für Arbeit, Unternehmen, Kammern, Alumni und Eltern, die mit einzelnen Ausnahmen von allen Schulen genannt wurden. Unterschiede bestehen lediglich in der Einbindung berufsbildender Schulen, die ausschließlich von den Gesamtschulen aufgeführt wurden, und des Studentenwerks, das die Gymnasien benannt haben. Gründe könnten darin liegen, dass die Schülerschaft der Gesamtschulen eine größere Heterogenität aufweist und die Schulen insbesondere den Schülern weiterführende Wege zeigen wollen, die die Schule mit einem Haupt- oder Realschulabschluss verlassen.

Die Einbindung der Praxispartner gestaltet sich in unterschiedlichster Weise. In allen Schulen führt die Agentur für Arbeit Beratungsangebote durch und bietet den Besuch des Berufsinformationszentrums an. Auch die Unternehmen werden u. a. durch Betriebserkundungen, Bewerbungstrainings, den Zukunftstag oder die Durchführung von Eignungstests eingebunden. Und alle Schulen nutzen den Hochschulinformationstag. Darüber hinaus werden weitere Angebote durch zusätzliche Partner realisiert wie das Kooperationsnetzwerk in der nachfolgenden Grafik (Abb. 1) widerspiegelt.

Die Herausforderung der begründeten Auswahl bei einer so großen Angebotsauswahl sowie der konzeptionellen Einbindung der Praxispartner beschreibt ein Interviewpartner folgendermaßen: *„Das Problem ist halt, dass wir sehr viele Angebote bekommen von Hochschulen, privaten Hochschulen, Hochschulen des Mittelstands, Leibniz-Hochschule usw. und [...] wir haben nicht den Überblick, was wir für unsere Schüler brauchen“ (S2_118–121).*

Abb. 1: Netzwerk schulischer Kooperationen in der BSO



Quelle: eigene Darstellung

Hieraus wird deutlich, dass sich die Lehrpersonen nicht hinreichend auf die Bewertung der Nützlichkeit der Angebote vorbereitet fühlen. So kann es in der Folge zu inhaltlichen Doppelungen oder fehlenden Informationsangeboten kommen. Die Lehrpersonen benötigen Unterstützung in der Auswahl der Elemente ihre BSO-Konzeptes anhand der Bedarfe der Jugendlichen. Die Realisation außerschulischer Lerngelegenheiten sollte grundsätzlich eng mit dem schulischen Unterricht verbunden sein, indem sowohl die Vor- als auch die Nachbereitung gestaltet wird. Auf diese unabdingbare Verbindung von Vorbereitung – Durchführung – Nachbereitung wird auch bei der Einbindung von Praxiskontakten in der BSO hingewiesen (vgl. Kaiser & Kaminski 2012, 251). Aus den Antworten der Schulen lassen sich zwei Hauptkategorien der Vorbereitung ableiten: Organisation und Inhalt. Unter den organisatorischen Aspekten werden beispielsweise Absprachen hinsichtlich der zeitlichen Planung, Angebotsauswahl und Interessensauswahl der Schüler sowie die Verteilung von Informationsmaterial zusammengefasst. Die inhaltliche Vorbereitung, die für die individuelle Nutzbarkeit des jeweiligen Angebots eine besondere Funktion

einnimmt, fällt im Vergleich weniger umfangreich aus. Die aufgeführten Antworten umfassen Aspekte wie beispielsweise das Anfertigen eines Bewerbungsschreibens, den BIZ-Besuch oder einen Projektnachmittag mit externen Partnern als Vorbereitung auf das Praktikum, die im Unterrichtsfach PoWi oder AWT eingebunden werden. Wie bereits im vorherigen Kapitel dargestellt wurde, hat das Fach PoWi in der Sekundarstufe I für die Schulen einen wichtigen Stellenwert zur Vor- und Nachbereitung des Betriebspraktikums.

Auffallend ist, dass die Nennungen überwiegend einen Bezug zum Praktikum aufweisen, jedoch die weiteren Realisierungsformen, wie sie in der Abb. 1 dargestellt sind, hinsichtlich der Vor- und Nachbereitung nicht benannt werden. Des Weiteren findet die Vorbereitung u. a. in Form von anderen externen Maßnahmen statt, sodass die unterrichtliche Verbindung wenig ausgeschöpft wird. Die Ausführung eines Interviewpartners zur inhaltlichen Vorbereitung lautete dazu folgendermaßen: *„Vorbereitung teilweise, also inhaltsbezogen, teilweise nur sehr kurz. Alleine, weil Schüler sich ja bei manchen Dingen auch überraschen lassen müssen“* (S6_544–545). Die in dem Zitat geäußerte Begründung, durch eine fehlende Vorbereitung die Offenheit der Schüler zu fördern, ist jedoch der bestehenden Kritik hinsichtlich der Durchführung von Betriebsbesichtigungen zuzuordnen. Deren Lernwirksamkeit wird infrage gestellt, weil der Einblick in ein Unternehmen in den Vordergrund gestellt wird und die Veranstaltung vorwiegend in der Verantwortung des Unternehmens liegt, ohne Begleitung und Integration in den Unterricht (vgl. Kaiser & Kaminski 2012, 248; Neugebauer 1977, 221).

Ein wesentliches Ziel der Vorbereitung von Praxiskontakten ist es, dem „Trugschluss der Verallgemeinerung“ vorzubeugen: „Im Gegensatz zu anderen Fächern steht die ökonomische Bildung im Zusammenhang mit situiertem Lernen vor einem besonderen Problem: Das exemplarisch Erfahrene in der Arbeits- und Wirtschaftswelt kann nicht unmittelbar verallgemeinert werden“ (Kaiser & Kaminski 2012, 240). Bei allen Praxiskontakten sei vielmehr das Verständnis von Klafki (1970, 86) zum „Erkunden“ anzusetzen: Es bedeutet „unter bestimmten Fragestellungen in methodisch durchdachter Form in einem bestimmten Wirklichkeitsbereich Informationen einzuholen, um anschließend mithilfe der so gewonnenen Informationen jene Ausgangsfragen zu beantworten und die Teilantworten zu einem (kleineren oder größeren) Erkenntniszusammenhang weiterentwickeln zu können“. Aus dieser Definition treten die Bedeutung der unterrichtlichen Einbindung und die Vor- und Nachbereitungsaufgaben einer Lehrperson hervor. Erst durch eine inhaltliche Begleitung der Praxiskontakte kann es gelingen, das Erlebte in die individuelle Bedeutsamkeit der BSO der Jugendlichen zu rücken. Im anderen Fall verbleibt es bei der Wahrnehmung einer externen Veranstaltung, die sich in die Reihe anderer einordnet.

In der BSO ist es aufgrund der hohen Anzahl von Ausbildungs- und Studiengängen nur möglich, den Schülern exemplarische Einblicke zu ermöglichen. Deshalb ist es umso wichtiger, die Jugendlichen darin zu unterstützen, von Einzelphänomenen keine allgemeingültigen Bewertungen abzuleiten, jedoch anhand der Erfahrungen grundlegende Tendenzen, Herausforderungen und Anforderungen in der Berufs- und Arbeitswelt zu erkennen. Ähnlich wie bei der Vorbereitung der Praxiskontakte zeigt sich hinsichtlich der Nachbereitung, dass die Auswertung des Betriebspraktikums vergleichsweise ausführlich in Form eines Praktikumsberichts erfolgt, während es bei den übrigen Maßnahmen, wie beispielsweise dem Besuch des Hochschulinformationstages, bei einer Meinungsabfrage bleibt.

Zwischenfazit: Die befragten Schulen binden eine Vielzahl von Kooperationspartnern in ihre BSO-Konzepte ein; einen Schwerpunkt stellen hierbei die Praxiskontakte dar. Die Defizite bei der Umsetzung der BSO-relevanten Themen im Fachunterricht finden ihre Entsprechung bei der Vor- und Nachbereitung der Praxiskontakte, wobei dem (Wirtschafts-)Unterricht eine zentrale Rolle zukommen sollte. Die Vor- und Nachbereitung ist notwendig, damit die Schüler beispielsweise individuell passende Erkundungsfragen entwickeln, passende Praktikumsunternehmen oder Schnupperstudien auswählen und die singulären Praxiseindrücke reflektieren können.

4. Fazit und Diskussion der Ergebnisse

Die BSO an den befragten Gymnasien und Schulformen mit gymnasialer Oberstufe weist, mit Blick auf die unterrichtliche und außerunterrichtliche Realisierung, übereinstimmende Elemente auf, nutzt jedoch in der unterrichtlichen Realisation das Potenzial der Unterrichtsfächer nur sehr bedingt.

Eine starke unterrichtliche Fokussierung der BSO lässt sich nach wie vor in der Sekundarstufe I im Zusammenhang mit dem Betriebspraktikum identifizieren (vgl. Schmidt-Koddenberg & Zorn 2012, 9; Schröder 2015, 30). Themen der BSO im weitesten Sinne, die in den Lehrplänen aufgeführt sind, nehmen eine untergeordnete Rolle ein. Gleichzeitig können weitere in der Wahrnehmung der Lehrpersonen benannte Themen zur BSO teilweise nicht als solche fachdidaktisch deklariert werden. Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass die befragten Schulen durchaus zahlreiche Maßnahmen zur BSO durchführen, die systematische und fachliche Verankerung aber noch ausbaufähig ist. Die evaluierten Defizite können zum einen damit erklärt werden, dass die BSO-Bezüge nur bedingt systematisch in den Lehrplänen verankert und keine klaren unterrichtlichen Zeitkontingente ausgewiesen sind, was Verdrängungs-

und Verschiebungsaktivitäten zulasten der BSO befördert. Wenn in der Konsequenz den affinen Fächern eine „didaktische Leitfunktion“ zugesprochen wird (vgl. Kaminski 2017, 153), ist die geplante Ausweitung des Faches Politik-Wirtschaft an niedersächsischen Schulen eine zielführende Maßnahme.

Eine andere Ursache kann in den mangelnden Kenntnissen seitens der Lehrpersonen gesehen werden und bestätigt die von Kaminski (vgl. 2017, 147) geforderte notwendige Lehrerqualifikation. Dies betrifft nicht nur den besonders affinen Wirtschaftsunterricht, der oftmals fachfremd unterrichtet wird (vgl. a. a. O., 183), sondern wenn die BSO entsprechend der Erlasslage der meisten Bundesländer als schulische Gesamtaufgabe, Querschnittsaufgabe o. Ä. umgesetzt werden soll (vgl. Schröder 2015), muss hierfür eine Basisqualifikation aller Lehrkräfte, beginnend in der universitären Lehrererstausbildung, sichergestellt werden (ausführlich in Schröder & Lembke 2017; Bylinski 2014; Dreer 2013). Nur wenn die notwendige Qualifikation aller Lehrpersonen zur Gestaltung von berufs- und studienorientierenden Lehr- und Lerngelegenheiten vorliegt, kann eine bestmögliche, auch individuelle Förderung der Schüler gewährleistet werden. Die Lehrpersonen haben in den Interviews betont, dass sie sich mehr Unterstützung bzgl. der systematischen Einbindung und konzeptionellen Gestaltung der Einzelelemente wünschen. Dies ist umso wichtiger, weil zum Schuljahr 2018/19 aufgrund neuer rechtlicher Rahmenbedingungen die BSO in den gymnasialen Schulformen deutlich ausgebaut wird. Eine besondere Bedeutung kommt hierbei dem Fach Politik-Wirtschaft zu, welches in der Jahrgangsstufe 11 um eine zusätzliche, unbenotete Unterrichtsstunde mit dem Schwerpunkt BSO erweitert wird (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018). Deshalb werden derzeit – aufbauend auf den Evaluationsergebnissen – mit den Schulen individuelle Unterstützungsmaßnahmen abgestimmt, um die schulischen BSO-Konzepte weiterzuentwickeln und die Einbindung neuer Maßnahmen (z. B. Potenzialanalysen) und Unterrichtsinhalte zu erproben, um mögliche Transferpotenziale für weitere gymnasiale Schulen insbesondere in Niedersachsen zu eruieren.

Literatur

- Beinke, L. (2015). Praktika und Patenschaften: Frühe Hinweise und Ausführungen zur Berufsorientierung an Gymnasien. In H. Arndt (Hrsg.), *Kognitive Aktivierung in der ökonomischen Bildung* (S. 283–295). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Beinke, L. (2013). Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 262–270). Münster u. a.: Waxmann.

- Bundesagentur für Arbeit & Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft (2011). *Gelungene Berufsorientierung an Schulen der Sekundarstufe II*. Verfügbar unter https://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdc1/~edisp/16019022dstbai398551.pdf?_ba.sid=L6019022DSTBAI398554 [19.02.2017].
- Bylinski, U. (2014). *Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dibbern, H., Kaiser, F.-J. & Kell, A. (1974). *Berufswahlunterricht zur vorberuflichen Bildung. Der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Berlin. Heidelberg: Springer.
- Drieschner, E. (2008). Bildungsstandards und Kompetenzauslegung. Zum Problem ihrer praktischen Umsetzung. *Pädagogische Rundschau*, 62(5), 557–572.
- Dreer, B. (2013). *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung*. Wiesbaden: Springer.
- Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (6. Auflage). Reinbek: Rowohlt.
- Jung, E. (2013). Didaktische Konzepte der Studien- und Berufsorientierung für die Sekundarstufen I und II. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 298–314). Münster u. a.: Waxmann.
- Kaiser, F.-J. & Kaminski, H. (2012). *Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen* (4. überarb. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaminski, H. (2017). *Fachdidaktik der Ökonomischen Bildung*. Stuttgart: utb/Schöningh.
- Karpa, D., Lübbecke, G. & Adam, B. (2015). Außerschulische Lernorte – Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. *Schulpädagogik heute*, 6(11), 1–13. Verfügbar unter http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft14/01_Basisartikel/01_06.pdf [27.11.2017].
- Klafki, W. (1970). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Kracke, B., Hany, E., Driesel-Lange, K. & Schindler, N. (2011). Studien- und Berufsorientierung von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 159–168). Münster u. a.: Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Müller, W. (2002). Abitur – und dann? Berufsorientierung in der Gymnasialen Oberstufe. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 175–190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neugebauer, W. (1977). Die Betriebserkundung als ein Unterrichtsverfahren der Wirtschafts- und Arbeitslehre. In W. Neugebauer (Hrsg.), *Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, Wirtschaft 2. Curriculumentwicklung für Wirtschaft- und Arbeitslehre* (S. 220–242), München: Oldenbourg.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006). *Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 8-10. Politik-Wirtschaft*. Verfügbar unter http://db2.nibis.de/1db/cuvo/dati/kc_gym_powi_nib.pdf [27.11.2017].

- Niedersächsisches Kultusministerium (2007). *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule, gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Politik-Wirtschaft*. Verfügbar unter http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_go_powi_07_nib.pdf [27.11.2017].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2011). *Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. RdErl. vom 01.12.2011*. Verfügbar unter http://www.mk.niedersachsen.de/download/4613/Erlass_Berufsorientierung_an_allgemein_bildenden_Schulen.pdf [10.11.2017].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2015a). *Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Fach Deutsch*. Verfügbar unter http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/de_gym_si_kc_druck.pdf [27.11.17].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2015b). *Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 8-10. Politik-Wirtschaft*. Verfügbar unter http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/pw_gym_si_kc_druck.pdf [27.11.2017].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017). *Berufs- und Studienorientierung, Musterkonzept mit Handreichungen*. Verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/download/110660/Musterkonzept_mit_Handreichungen_-_Berufs-_und_Studienorientierung_2017.pdf [27.11.2017].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018). *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Abendgymnasium, das Kolleg. Politik-Wirtschaft*. Verfügbar unter http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/pw_go_druck_2018.pdf [27.03.2018].
- Schaffner, D. & Ryter, A. (2013). Aufgabenstellung und Professionalitätsentwicklung des pädagogischen Personals in der Berufs- und Studienorientierung – Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 357–366). Münster u. a.: Waxmann.
- Schmidt-Koddenberg, A. & Zorn, S. (2012). *Zukunft gesucht! Berufs- und Studienorientierung in der Sek II*. Opladen: Barbara Budrich.
- Schröder, R. (2013). Die Systematisierung der Berufsorientierung als Forschungs- und Gestaltungsfeld der ökonomischen Bildung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 1, 137–161. Verfügbar unter http://www.zfoeb.de/2013_1/schroeder.pdf [27.03.2018].
- Schröder, R. (2015): *Reformen zur Berufsorientierung auf Bundes- und Landesebene im Zeitraum 2004-2015*. Herausgegeben von der Bertelsmann Stiftung.
- Schröder, R. & Lembke, R. (2017). Die Berufsorientierung als schulische Gesamtaufgabe: Anforderungen an das fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte. *Seminar*, 4/2017 (in Druck).
- Stabbert, R. & Schröder, R. (2015). Veränderungen des Gymnasiums und deren Bedeutung für die Berufs- und Studienorientierung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 3/2015, 32–55. Verfügbar unter http://www.zfoeb.de/2015_3/stabbert_schroeder.pdf.
- Statistisches Bundesamt (2016). *Schulen auf einen Blick*. Ausgabe 2016. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018169004.pdf?__blob=publicationFile [27.11.17].
- Trohjaner, I. (o.J.). *Qualitätskriterien für die Berufs- und Studienorientierung*. Verfügbar unter https://www.bildung.sachsen.de/download/download_smk/sw_qualitaetskriterien_berufsstudienorientierung.pdf [27.11.2017].

Existenz, Design und Potenziale arbeitsplatzbasierten Lernens zur (Wieder-)Eingliederung gering Qualifizierter in den Arbeitsmarkt: Politik und Praxis in verschiedenen europäischen Ländern

Alexandra Dehmel

Welche Potenziale bietet arbeitsplatzbasiertes Lernen zur Förderung formal gering qualifizierter Erwachsener und deren (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt? Inwiefern wird diese Form des Lernens in aktiven Arbeitsmarktprogrammen der EU-Mitgliedsländer genutzt und was lässt sich für die Gestaltung solcher Förderprogramme lernen? Vorliegender Beitrag basiert auf Ergebnissen einer Studie zu 15 europäischen Ländern.

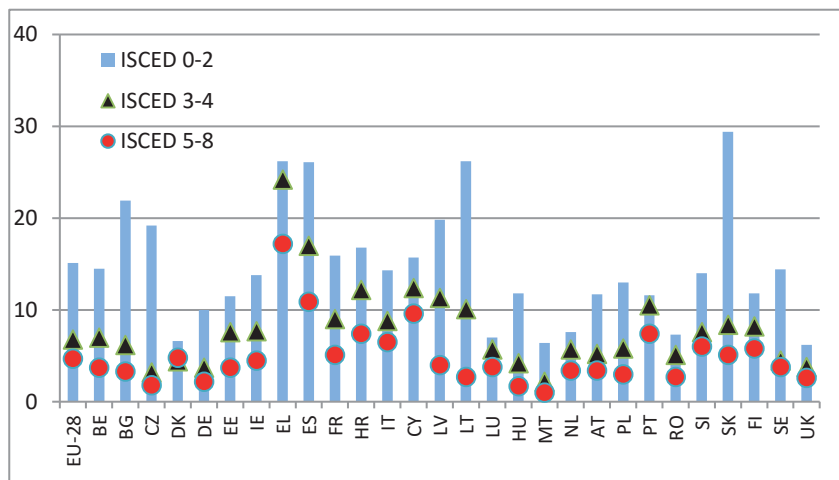
Der einleitende Teil stellt die Hintergründe der Studie (1) und das Forschungsdesign (2) vor. Bezugnehmend auf Barrieren, die gering qualifizierten Erwachsenen die (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt erschweren (3), werden Potenziale arbeitsplatzbasierten Lernens dargestellt und allgemeine Gestaltungshinweise gegeben (4). Es folgen Hinweise zu Länderunterschieden, weiterem Forschungsbedarf und Einblicke in aktuelle EU-Bildungspolitik (5) sowie ein abschließendes Fazit (6).

1. Hintergründe

Das Risiko, arbeitslos zu werden oder zu bleiben, ist für formal gering qualifizierte größer als für andere Bevölkerungsgruppen. Im Jahr 2016 lag die durchschnittliche Arbeitslosenrate (Altersgruppe 25-64 Jahre) der 28 EU-Mitgliedstaaten für gering qualifizierte (ISCED-Level 0–2, d. h. Menschen deren Bildungsabschluss höchstens der Sekundarstufe 1 entspricht) bei 15,1 % und war damit mehr als doppelt so hoch wie die Arbeitslosenrate von 6,8 % für Personen mit mittlerer Qualifikation (ISCED 3–4) bzw. mehr als dreimal so hoch wie die Rate von 4,7 % für hoch qualifizierte (ISCED 5–8) (Eurostat 2017a) (siehe Abb. 1). Auch in Deutschland steigt das Risiko der Arbeitslosigkeit mit niedrigerem Qualifikationsniveau erheblich (Hausner, Söhnlein, Weber & Weber 2015). Arbeitslosigkeit hat nicht nur negative Auswirkungen für die betroffenen Individuen selbst, zum Beispiel in Form von psychosozialen sowie gesundheitlichen Belastungen, sondern auch für die gesamte Gesellschaft, zum Beispiel in Hinblick auf soziale Kohärenz, fiskalische

Kosten und Wettbewerbsfähigkeit (Bach & Spitznagel 2006; Engelhard, Hausner & Weber 2014).¹

Abb. 1: Arbeitslosigkeit (%) nach Qualifikationslevel, Altersgruppe 25–64 Jahre, Jahr 2016



Quelle: eigene Darstellung, Daten aus Eurostat EU-LFS [lfsa_urgaed] [Zugriff: 25.08.2017]

Was kann getan werden, um gering Qualifizierten die (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu erleichtern? Arbeitslosigkeit durch zielgerichtete Qualifizierungsmaßnahmen zu reduzieren bleibt ein zentrales Mittel und Ziel der Arbeitsmarktpolitik.² Dass die Förderung von Lernen und Kompetenzentwicklung eine bedeutende Rolle spielt, gilt mittlerweile als unbestritten. Doch wie und mit welchen Ansätzen kann dies gelingen? Diese Fragestellung ist derzeit in vielen europäischen Ländern und auch in Deutschland aktuell.³ Gering Qualifizierte sind teilweise nur schwer mit ‚klassischen‘ Angeboten erreichbar (Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. 2014). Welche Potenziale bieten hier andere Formen, zum Beispiel arbeitsplatzbasierte Ansätze?

- 1 Cedefop (2017) geht umfassend auf ökonomische und soziale Kosten gering qualifizierter Erwachsener ein.
- 2 Daneben gibt es noch eine Reihe weiterer Maßnahmen, z. B. die Bereitstellung passgenauer Beratungs- und Unterstützungsangebote in Arbeitsvermittlung und -förderung.
- 3 In Deutschland unterstützt beispielsweise das Bundesministerium für Bildung und Forschung Programme, die das Lernen gering qualifizierter Erwachsener fördern. Einblicke bietet der Sammelband „Kompetenzen von gering Qualifizierten: Befunde und Konzepte“ (Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. 2014).

Mit dieser Fragestellung beschäftigte sich eine europäische Studie (Cedefop 2013), die in 15 EU-Mitgliedstaaten Existenz, Design und Potenziale von Programmen arbeitsplatzbasierten Lernens zur (Wieder-)Eingliederung gering qualifizierter Erwachsener in den Arbeitsmarkt untersuchte. Vorliegender Beitrag basiert auf Erkenntnissen aus diesem Projekt.⁴

2. Forschungsdesign

Im Rahmen der Studie gelten Programme als arbeitsplatzbasiert, wenn sie vollständig oder überwiegend in einen Arbeitskontext eingebettet sind – das heißt zum Beispiel in einer simulierten Arbeitsumgebung oder am Arbeitsplatz selbst stattfinden – und Kompetenzen fördern, die im weitesten Sinne für die Berufswelt relevant sind. Die Auswahl der Länder (CZ, DE, DK, EE, ES, FR, HU, IR, IT, MT, NL, PL, SE, SI, UK) erfolgte basierend auf Länderclustern, anhand verschiedener Kriterien, unter anderem geographische Abdeckung sowie aktive Arbeitsmarktpolitik und Rolle lebenslangen Lernens. Das Forschungsdesign umfasste verschiedene Schritte und Methoden:

- Mit Hilfe von Literaturanalysen und unter Nutzung von Arbeitsmarkt- und Humankapitaltheorien wurden potenzielle Barrieren identifiziert, die gering qualifizierten Erwachsenen die (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt erschweren. Diese dienten anschließend auch als Rahmen zur Potenzialanalyse von arbeitsplatzbasierten Programmen.
- Im Form von Länderanalysen wurden die jeweiligen Länderkontexte erschlossen und die Länderstrategien bzgl. Bildungsmaßnahmen für die (Wieder-)Eingliederung gering qualifizierter Erwachsener in den Arbeitsmarkt analysiert. Dies geschah mit Hilfe von Literatur- und Sekundärdatenanalysen sowie halbstrukturierten Interviews mit Entscheidungsträgern (unter anderem aus Ministerien, öffentlichen Arbeitsverwaltungen und Bildungsinstitutionen) (n=59). Auf Basis der daraus gewonnenen Erkenntnisse wurden relevante Programme identifiziert und mittels Fragebögen an die Programmanbieter weitere Informationen zu den Programmen eingeholt.
- Schließlich wurden zehn Programme aus zehn verschiedenen Ländern⁵ ausgewählt und im Rahmen von Fallstudien genauer betrachtet. Die Selektion erfolgte auf Basis diverser Kriterien, u. a. Abdeckung aller Ländercluster und identifizierter Programmtypen arbeitsplatzbasierten

4 Die Studie entstand während der Tätigkeit der Autorin beim Europäischen Zentrum zur Förderung der Berufsbildung (Cedefop).

5 Für eine detaillierte Beschreibung der Programme siehe Cedefop (2013: Annex 3 und 4).

Lernens und Erfolg des Programms.⁶ Die Fallstudien umfassten die Analyse von Sekundärdaten sowie semi-strukturierte Interviews mit Programmverantwortlichen (n=48), Programmteilnehmern (n=53) und Verantwortlichen in beteiligten Unternehmen (n=11).

Tab. 1: Fallstudien

Land	Programm
DE	Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung
DK	Basic education for adults (<i>Grunduddannelse for Voksne</i>)
EE	Labour market training programme (<i>Pikk ja kvaliteetne tööelu</i>)
ES	Employment workshops (<i>Talleres de empleo</i>)
FR	Integration workshops and worksites (<i>ateliers et chantiers d'insertion</i>), ein Teilbereich des Programms 'integration through work' (<i>insertion par l'activité économique</i>)
HU	Springboard programme (<i>Dobbantó</i>)
IR	Traineeship programme
NL	Work training centre Rotterdam south (<i>Arbeidstrainingcentrum Rotterdam Zuid</i>)
SE	Vocational adult education programme (<i>Yrkesvux</i>)
UK	Sector routeway programme Scotland (LOAN project)

Quelle: eigene Darstellung (für weiterführende Informationen siehe Cedefop 2013, Annex 3)

3. Barrieren bei der (Wieder-)Eingliederung

Über Literaturanalysen und unter Nutzung von Arbeitsmarkt- und Humankapitaltheorien konnten verschiedene potenzielle Barrieren identifiziert werden, die gering qualifizierten Erwachsenen die (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt erschweren.⁷ Diese wurden auch im Rahmen der Befragungen in der vorliegenden Studie bestätigt und werden im Folgenden dargestellt.

Hervorgehoben werden muss, dass die erfolgreiche (Wieder-)Eingliederung auch von diversen anderen Faktoren abhängt, nicht zuletzt von Arbeitslosenquote und Arbeitsmarktstruktur in dem jeweiligen Land. Auf sie wird im vorliegenden Artikel nicht eingegangen, da der Fokus auf Barrieren liegt,

6 Quantitative Erfolgsdaten wurden nicht im Rahmen der Studie erhoben; es wurde auf vorhandene Sekundärdaten zurückgegriffen.

7 Für eine grundsätzliche Diskussion der Rolle des Staates/seiner Sozialpolitik und deren Ursachen sowie Folgen wird auf weiterführende Literatur verwiesen, z. B. Bonoli (2013).

denen arbeitsplatzbasierte Programme potentiell entgegenwirken wirken können. Das Ausmaß bzw. die Bedeutung dieser Barrieren unterscheidet sich zwar in Abhängigkeit von der Arbeitslosenquote und der Arbeitsmarktstruktur, aber grundsätzlich sind diese Barrieren – so das Ergebnis der Studie – Barrieren, die die (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt erschweren (siehe hierzu auch Kapitel 5.1).

3.1 Humankapitaldefizite

Humankapital bezieht sich hier auf die in Personen verkörperten Kompetenzen im Sinne ihrer Fähigkeiten, ihrer Fertigkeiten und ihres Wissens. Es ist wirtschaftlich am Arbeitsmarkt verwertbar (Nafukho, Hairston & Brooks 2004). Um Arbeit zu finden, muss entsprechender Arbeitsmarktbedarf bestehen. Der Arbeitssuchende muss von Arbeitgebern nachgefragtes Humankapital besitzen.

Gering Qualifizierten fehlen häufig nicht nur spezifische fachliche Kompetenzen, sondern auch andere relevante Kompetenzen, die z. B. nötig sind zur erfolgreichen Arbeitsuche oder um am Arbeitsplatz zu bestehen, d. h. den dortigen Anforderungen gerecht zu werden. Zahlen des Statistischen Amtes der Europäischen Union zeigen außerdem, dass diese Gruppe sich deutlich weniger an lebenslangem Lernen beteiligt und somit weniger tut, um Humankapitaldefizite abzubauen (Eurostat 2017b; Leven, Bilger, Strauß & Hartmann 2013). Der Anteil der Personen, die am lebenslangen Lernen teilnehmen, ist bei geringqualifizierten Erwachsenen nach wie vor etwa viermal niedriger als bei Hochschulabsolventen. Dies hängt zum Teil auch mit negativen Erfahrungen in Schule oder Ausbildung zusammen, die sich hinderlich auf das weitere Bildungsverhalten auswirken können (Ambos 2005). Über ‚klassische‘ Bildungsangebote sind sie oft schwer zu erreichen. Hinzu kommen häufig noch andere Faktoren, wie vermindertes Selbstwertgefühl. Darüber hinaus fehlt gering qualifizierten Erwachsenen oft einschlägige Berufserfahrung.

3.2 Matching Schwierigkeiten

Matching Schwierigkeiten können aus mangelnden effektiven Informationsflüssen zwischen verschiedenen Arbeitsmarktakteuren resultieren. Arbeitgeber haben teilweise Schwierigkeiten beim Finden geeigneter Mitarbeiter, während gering Qualifizierten Zugänge zu potenziellen Arbeitgebern fehlen und es für sie – z. B. aufgrund fehlender Netzwerke – schwer sein könnte, Informationen über verfügbare Stellen zu erhalten.

Das Nutzen öffentlicher Arbeitsvermittlungen scheint für Arbeitgeber und Arbeitssuchende vielfach nicht attraktiv. Daten für die EU-28 zeigen, dass im

Durchschnitt nur knapp 50 % der Arbeitslosen die öffentlichen Arbeitsvermittlungen bei ihrer Arbeitssuche nutzen (Eurostat 2017c). In Deutschland liegen die Zahlen hier jedoch mit über 75 % deutlich höher (ebd.; alle Zahlen beziehen sich auf das erste Quartal 2017, zeigen aber Kontinuität im Zeitverlauf).

3.3 Falsches oder schwaches Signaling und statistische Diskriminierung

Signaling-Theorien (Spence 1973; 2002) gehen davon aus, dass ausgewählte Merkmale von Arbeitssuchenden eine Signalfunktion besitzen und diese Informationen aufgrund von Unsicherheit und asymmetrischen Informationen auf dem Arbeitsmarkt von Arbeitgebern genutzt werden. Signaling-Theorien stehen in engem Zusammenhang mit der neoklassischen Theorie statistischer Diskriminierung (Arrow 1973), die gewisses Rekrutierungsverhalten erklärt und Rekrutierungstheorien und -studien zufolge noch weit verbreitet ist (Bonoli & Hinrichs 2010).

Arbeitgeber stützen sich i.d.R. auf spezifische Signale und Signalinstrumente, um die Eignung potenzieller Mitarbeiter zu bewerten (Bonoli & Hinrichs 2010). Außerdem werden die vorliegenden Informationen mit Hilfe subjektiver Einschätzungen (basierend auf eigenen Erfahrungen, gesellschaftlich akzeptierten Annahmen etc.) zu verdichten versucht. Zu Signalinstrumenten zählen z. B. formale Qualifikationen. Fehlende Bildungsabschlüsse können unter anderem mit fehlendem Durchhaltevermögen, mangelnder Arbeitsbereitschaft und -motivation assoziiert werden und zu Stigmatisierungen und Arbeitsmarktdiskriminierung führen. Arbeitgeber können über das Verhalten von gering qualifizierten Erwachsenen mit wenig Berufserfahrung besorgt sein (Holzer 1996), d. h. keine oder geringe Qualifikationen wirken potenziell als negatives Signal. Bei hoher Arbeitslosigkeit werden daher oft lieber überqualifizierte Bewerber eingestellt, was die Situation gering Qualifizierter noch verschärft (Cedefop 2010).

Negative Stereotype auf der Grundlage anderer Faktoren wie ethnische Zugehörigkeit können sich ebenfalls nachteilig auswirken (Moss & Tilly 2003). Wenn Arbeitgeber beispielsweise davon ausgehen, dass bestimmte ethnische Gruppen weniger produktiv sind, kann statistische Diskriminierung gegenüber einzelnen aus dieser Gruppe die Folge sein.

4. Potenziale arbeitsplatzbasierten Lernens

Förderprogramme, die auf arbeitsplatzbasiertes Lernen setzen, können – sofern sie entsprechend gestaltet sind – einen entscheidenden Beitrag dazu

leisten, oben genannte Barrieren zu verringern und die (Wieder-)Eingliederung gering qualifizierter Erwachsener in den Arbeitsmarkt zu fördern. Die Potenziale solcher Programme resultieren aus verschiedenen Faktoren.

4.1 Form des Lernens

Mit Lernen in ‘traditionellen’ schulischen Kontexten haben gering qualifizierte vielfach negativ besetzte Erfahrungen, die zu Lernbarrieren, Unsicherheit und geringer Lernmotivation führen können. Arbeitsplatzbasiertes Lernen bietet eine andere Form des Lernens, die für diese Zielgruppe relevanter, geeigneter und attraktiver sein kann, und ihren Bedürfnissen in vielerlei Hinsicht besser Rechnung trägt (siehe auch Dench, Hillage & Coare 2006; Evans & Waite 2008; UKCES 2012). Die im Rahmen der Studie mit den Programmteilnehmern durchgeführten Interviews zeigten, dass das arbeitsplatzbasierte Lernen ein Charakteristikum war, das – neben dem Zugang zu potentiellen Arbeitgebern (siehe unten) – besonders geschätzt wurde. Auch die Programmverantwortlichen hoben es als zentralen Erfolgsfaktor heraus. Arbeitsplatzbasiertes Lernen kann verschieden gestaltet sein. Im Rahmen der Studie wurden folgende Programmtypen identifiziert:

- Mischprogramme: Kombinieren das Lernen in einer Bildungseinrichtung mit Lernen in einem Unternehmen, z. B. in Form von Praktika. Der Großteil der gefundenen Programme fällt in diese Kategorie. Der Anteil der verschiedenen Komponenten variiert, ist aber in vielen Programmen flexibel gestaltet, ausgerichtet an den Bedürfnissen des Einzelnen.
- Programme, die vollständig in der realen Arbeitswelt stattfinden.
- Programme, die vollständig in einer Bildungsinstitution stattfinden, aber arbeitsplatzbasiertes Lernen über simulierte Arbeitsumgebungen nutzen.

4.2 Förderbare Kompetenzen

Arbeitsplatzbasiertes Lernen kann nicht nur den Erwerb relevanter Fach-, Human- und Sozialkompetenzen fördern. Es ermöglicht auch die Sozialisation in Rollen, Verhaltensweisen und Normen, die im Arbeitskontext vorherrschen. Die Interviews zeigten, dass Arbeitseinstellung und Verhalten am Arbeitsplatz von großer Bedeutung für Arbeitgeber sind, und ihnen oft ein höherer Stellenwert zugeschrieben wird als Fachkompetenzen – mit dem Argument, dass arbeitsplatzspezifische Fachkompetenzen leichter und auch später noch vermittelt werden könnten.

Darüber hinaus bietet arbeitsplatzbasiertes Lernen auch die Möglichkeit, Berufserfahrung zu sammeln und Orientierung in der Arbeitswelt zu erleich-

tern. Programme können auch gezielt die Entwicklung von Kompetenzen, die zur Arbeitsplatzsuche relevant sind, fördern (z. B. Suchstrategien, Bewerbungsunterlagen erstellen). Einige der betrachteten Programme verwenden den Prozess der Praktikumssuche gezielt zu diesem Zweck.

4.3 Weitere Faktoren

Die Teilnahme an arbeitsplatzbasierten Programmen kann eine positive Signalfunktion auf potenzielle Arbeitgeber haben, vor allem, wenn die Bildungseinrichtungen Vertrauensbeziehungen mit Arbeitgebern etabliert und gute Reputation haben (z. B. für die angemessene Vorbereitung der Teilnehmer auf die Wiedereingliederung in die Arbeitswelt). Dies ist ein wichtiger Punkt, der laut befragten Unternehmen und Programmanbietern oft unterschätzt wird. Die Interviews bestätigten, dass solche Programme dazu beitragen können, negative Stereotype abzubauen, insbesondere in Bezug auf Langzeitarbeitslose. Ferner scheinen sie eine Vermittlerfunktion zu haben und beim *matching* zu helfen. Die Teilnehmer erhalten Zugang zu potentiellen Arbeitgebern (siehe auch Dench et al. 2006), und umgekehrt.

Die in der Studie befragten Teilnehmer schätzen vor allem Programme mit Praktika, da sie es ihnen ermöglichen, mit potentiellen Arbeitgebern in Kontakt zu kommen und ihre Fähigkeiten zu demonstrieren. Arbeitgeber, auf der anderen Seite, nutzen Praktika zu Rekrutierungszwecken, um Zugang zu potentiellen neuen Mitarbeitern zu kriegen und deren Eignung zu testen. Viele Unternehmen nannten dies als entscheidenden Grund für die Beteiligung an Förderprogrammen. Einige haben im Laufe der Zeit enge Beziehungen mit Programmanbietern entwickelt, vertrauen auf deren Vorselektion und werden auf diesem Weg regelmäßig mit neuen Mitarbeitern „versorgt“.

Für die interviewten Lerner war außerdem die Zertifizierung der erworbenen Kompetenzen und der Programmteilnahme wichtig, um sie als Signalinstrument auf dem Arbeitsmarkt nutzen zu können.

Einige der analysierten Programme sehen auch praktische Unterstützung bei der konkreten Stellensuche vor. Dabei werden unterschiedliche Formen genutzt, unter anderem Hilfe beim Finden und Einschätzen von Stellenanzeigen, Unterstützung bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen bis hin zur (Mit-)Organisation von Stellenbörsen.

4.4 Realisierung der Potenziale: Generelle Gestaltungshinweise

Welche der soeben dargestellten Potenziale sich realisieren lassen hängt von verschiedenen Faktoren ab, unter anderem dem Programmtyp, dessen konkreter Ausgestaltung und verschiedenen Kontextfaktoren. Abstrahierend von den konkreten Einzelfällen wurden in der Studie generelle Gestaltungshin-

weise herausgearbeitet, die allgemeine Gültigkeit zu haben scheinen⁸, zum Beispiel

- sorgfältige anfängliche Beurteilung der Bedürfnisse des einzelnen Lerners, inklusive Erfassung und Berücksichtigung vorhandener Kompetenzen;
- auf die jeweiligen Bedürfnisse und bereits vorhandenen Kompetenzen abgestimmte, individualisierte Lernpläne;
- kontinuierliche und professionelle Begleitung im Lernprozess;
- integrierte Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen;
- enge Verzahnung des Lernens in den verschiedenen Lernorten (insbesondere bei „Mischprogrammen“);
- Zertifizierung des Gelernten;
- Bereitstellung oder Vermittlung von Unterstützungsmöglichkeiten;
- Aufbau von Vertrauensbeziehungen zwischen Bildungseinrichtungen und Arbeitgebern sowie
- enge Zusammenarbeit zwischen allen beteiligten Akteuren.

5. Existenz von Programmen: Länderunterschiede und aktuelle EU-Bildungspolitik

In der Studie konnten erste Erkenntnisse zu Länderunterschieden hinsichtlich der Existenz von Programmen gewonnen werden. Es besteht allerdings noch Forschungsbedarf. Ein Blick auf die aktuelle EU-Bildungspolitik zeigt außerdem, dass gering qualifizierte Erwachsene verstärkt im Fokus sind und dies zu weiteren Entwicklungen führen kann.

5.1 Kritische Hinweise zu Länderunterschieden und Forschungsbedarf

Die vergleichende Analyse verschiedener EU-Mitgliedsländer und der Bildungsmaßnahmen im Rahmen ihrer aktiven Arbeitsmarktprogramme zeigt, dass es Unterschiede hinsichtlich der Nutzung arbeitsplatzbasierten Lernens gibt (Cedefop 2013). Dies wird von vielen Faktoren beeinflusst und steht in

⁸ Diese Erkenntnisse wurden über qualitative Zugänge gewonnen (s. Kapitel 2). Eine Quantifizierung des impacts einzelner Faktoren erfolgte nicht.

engem Zusammenhang mit den jeweiligen Länderkontexten, beispielsweise damit, wieviele Mittel für Bildungsmaßnahmen im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktprogramme überhaupt zur Verfügung stehen, welchen Stellenwert (arbeitsplatzbasiertes) Lernen / lebenslanges Lernen generell einnimmt und wie (Weiter-)Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik und -praxis gestaltet sind.

Auch der „Erfolg“ der Programme – z. B. gemessen an der Wiedereingliederungsrate in den Arbeitsmarkt – hängt von diversen Faktoren ab, nicht zuletzt von Arbeitslosenquote und Arbeitsmarktstruktur des jeweiligen Landes. So kann z. B. davon ausgegangen werden, dass Geringqualifizierte in einem Land mit niedriger Arbeitslosenquote eher eine Beschäftigung finden als in einem Land mit hoher Quote, selbst wenn das arbeitsplatzbasierte Lernen innerhalb der aktiven Arbeitsmarktpolitik in beiden Fällen gleich ausgestaltet sein sollte. In der Studie wurden im Rahmen umfassender länderspezifischer Kontextanalysen u. a. auch Arbeitslosenquoten berücksichtigt, aber das Verhältnis zwischen einzelner Barriere, Arbeitslosenquote und „Erfolgchancen“ durch arbeitsplatzbasierte Programme wurde nicht systematisch analysiert, d. h. es können z. B. keine Empfehlungen gegeben, welche Barrieren bei gewisser Arbeitslosenquote besonders angegangen werden müssten etc. Hier wären noch tiefergehendere, komplexe Analysen nötig.

Inwieweit die Wiedereingliederungschancen auch von dem jeweiligen ISCED-Level der potentiellen Arbeitnehmer abhängig sind, und welche Bedeutung dies dann für Prioritäten in Arbeitsmarktprogrammen, Programmgestaltung etc. hat, müsste in tiefergehenden Analysen ebenfalls überprüft werden. In der Studie wurden gering Qualifizierte als relativ große Gruppe (ISCED-Level 0–2) zusammengefasst; hier wären noch Differenzierungen nötig. Kritisch hinterfragt werden könnte auch, ob die Definition von gering Qualifizierten nicht grundsätzlich überdacht werden sollte, auch wenn sie der gängigen Praxis entspricht. Denn sie basiert nur auf formalen Schulabschlüssen, lässt aber viele andere Faktoren unberücksichtigt, z. B. informell erworbene Kompetenzen. Insgesamt handelt es sich um eine recht heterogene Gruppe.

Die in Kapitel 4.4 gegebenen Gestaltungshinweise für arbeitsplatzbasierte Programme abstrahieren von den konkreten Einzelfällen. In der Studie wurden generelle Gestaltungshinweise herausgearbeitet, die allgemeine Gültigkeit zu haben scheinen. Der ‚Preis‘ dafür ist eine gewisse Dekontextualisierung. Auch hier erscheinen weitere Untersuchungen – z.B. mit Hilfe von Kategorisierungen – und differenziertere Darstellungen gewinnbringend. Die im Rahmen der Studie gewonnenen Erkenntnisse können nur einen ersten Einblick geben und bedürfen noch weiterer und tiefergehender komparativer Analysen. In den kommenden Jahren kann es europaweit in den verschiedenen Ländern durchaus zu weiteren Entwicklungen kommen, denn in der momentanen EU-Bildungspolitik sind gering qualifizierte Erwachsene verstärkt in den Fokus gerückt.

5.2 Gering qualifizierte Erwachsene im Fokus aktueller EU-Bildungspolitik

Mit einem Anteil von über einem Viertel der EU-Gesamtbevölkerung ist diese Gruppe – und damit auch der Handlungsbedarf – noch immer groß (Referenzjahr 2015, Alter 25–64 Jahre, ISCED-Level 0–2) (Europäischer Rat 2016). Es wurden aktuell verschiedene Anstrengungen unternommen und Maßnahmen implementiert, um gering qualifizierten Erwachsenen den Zugang zu Bildungs- und Berufsbildungsmöglichkeiten zu erleichtern und ihre Teilnahme daran zu fördern. Eine zentrale Rolle spielt dabei die „Neue europäische Agenda für Kompetenzen“ („New Skills Agenda for Europe“) (European Commission 2016), die zehn vorrangige Maßnahmen beinhaltet. Zu ihnen zählt „Weiterbildungspfade: Neue Chancen für Erwachsene“ („Upskilling pathways: new opportunities for adults“) (Rat der Europäischen Union 2016). Über diese Initiative sollen gering Qualifizierte dabei unterstützt werden, ein Mindestniveau an sogenannten Grundfähigkeiten (Lese-, Schreib-, Rechen- und digitale Kompetenzen) und/oder ein breiteres Spektrum an Kenntnissen und Fertigkeiten zu erwerben, die den Erfordernissen des Arbeitsmarktes entsprechen. Die einzelnen EU-Mitgliedsländer sind aufgerufen, diese Initiative unter Berücksichtigung nationaler Gegebenheiten umzusetzen. Sie werden dabei von der europäischen Kommission über verschiedene Instrumente (z. B. über den europäischen Sozialfonds ESF oder das EU-Programm ERASMUS +) unterstützt.

Generell angemerkt werden muss jedoch, dass Maßnahmen auf diesem Gebiet nicht grundsätzlich neu sind. In einer Empfehlung der Kommission von 2008 „zur aktiven Eingliederung der aus dem Arbeitsmarkt ausgegrenzten Personen“ werden die Mitgliedstaaten beispielsweise aufgefordert zur „Ausweitung und Verbesserung der Investitionen in Humankapital mit integrativen Maßnahmen für Aus- und Weiterbildung, einschließlich erfolgreicher Strategien für lebenslanges Lernen; Anpassung der Aus- und Weiterbildungssysteme infolge neuer Qualifikationsanforderungen und des Bedarfs an digitalen Fertigkeiten“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008: 4bij). Auch in der um das Jahr 2000 gestarteten EU-Strategie des lebenslangen Lernens und den daran angeschlossenen Maßnahmen war das Lernen aller – ein Leben lang – bereits präsent (Commission of the European Communities 2000, 2001, 2006; Dehmel 2005, 2006).

Inwiefern die im Rahmen der aktuellen EU-Bildungspolitik neu unternommenen, nun verstärkten Anstrengungen hinsichtlich gering qualifizierter Erwachsener auch zu einer Zunahme arbeitsplatzbasierter Programme für diese Zielgruppe führen, lässt sich noch nicht abschätzen.

6. Fazit

Förderprogramme, die arbeitsplatzbasiertes Lernen nutzen, können einen wichtigen Beitrag dazu leisten, gering qualifizierten Erwachsenen die (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu erleichtern und sie zum Weiterlernen zu motivieren. Ihre Chancen liegen in der spezifischen, für diese Zielgruppe geeigneter erscheinenden Form des Lernens, den förderbaren Kompetenzen und letztlich auch anderen Faktoren, die für die (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt eine wichtige Rolle spielen, z. B. Signal- und Vermittlerfunktionen von Programmen.

Um die Potenziale solcher Förderprogramme auszuschöpfen, sollten sie – dies scheint bislang nur in begrenztem Umfang zu geschehen – verstärkt im Rahmen aktiver Arbeitsmarktprogramme genutzt und entsprechend konzipiert werden. Eine sorgfältige Gestaltung der Programme, Qualitätssicherungsmaßnahmen und das Engagement aller Stakeholder sind entscheidend. Insbesondere Unternehmen spielen eine wichtige Rolle, unter anderem indem sie Praktikumsplätze zur Verfügung stellen oder sich auch in anderer Form an Programmen beteiligen. Unternehmen leisten damit nicht nur einen Beitrag im Rahmen der unternehmerischen Gesellschaftsverantwortung (Stichwort *Corporate Social Responsibility*), sondern profitieren auch selbst, indem sie z. B. Zugang zu potentiellen Mitarbeitern erhalten. Dennoch scheint die Gewinnung von Unternehmen vielfach – über alle in der Studie untersuchten Länder hinweg – eine besondere Herausforderung darzustellen, die gezielt und systematisch angegangen werden sollte.

Gering qualifizierten Erwachsenen Zugänge zu (Berufs-)Bildungsmöglichkeiten zu erleichtern, ihre Teilnahme zu fördern und dafür Sorge zu tragen, dass sie in beruflichen und anderen gesellschaftlichen Kontexten integriert sind, bleibt eine der zentralen Herausforderungen. Daher ist diese Gruppe zu Recht stärker in den Fokus aktueller EU-Bildungspolitik gerückt (European Commission 2016; Europäischer Rat 2016). Inwieweit die unternommenen Anstrengungen und Maßnahmen fruchtbar werden und welche Rolle arbeitsplatzbasiertes Lernen dabei spielt bleibt abzuwarten.

Literatur

- Ambos, I. (2005). *Geringqualifizierte und berufliche Weiterbildung – empirische Befunde zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/ambos05_01.pdf [25.07.2017].
- Arrow, K. (1973). The theory of discrimination. In O. Ashenfelter & A. Rees (Hrsg.), *Discrimination in Labor Markets* (S. 3–33), Princeton: Princeton University Press.

- Bach, H.-U. & Spitznagel, E. (2006). Unter der Oberfläche – Die wahren Kosten der Arbeitslosigkeit. *IAB-Forum*, 1, 48–52.
- Bonoli, G. (2013). *The Origins of Active Social Policy. Labour Market and Childcare Policies in a Comparative Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Bonoli, G. & Hinrichs, K. (2010). *Statistical discrimination and employers' recruitment practices for low-skilled workers*. Working papers on the reconciliation of work and welfare in Europe. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/els/47089328.pdf> [25.06.2015].
- Cedefop (2010). *The skill matching challenge: analysing skill mismatch and policy implications*. Luxembourg: Publications Office.
- Cedefop (2013). *Return to work: Work-based learning and the reintegration of unemployed adults into the labour market*. Luxembourg: Publications Office.
- Cedefop (2017). *Investing in skills pays off: the economic and social cost of low-skilled adults in the EU*. Luxembourg: Publications Office.
- Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum for Lifelong Learning*. Commission Memorandum of 30 October 2000 on lifelong learning [SEC(2000) 1832 final].
- Commission of the European Communities (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels, 21.11.2001 [COM(2001) 678 final].
- Commission of the European Communities (2006). *Adult Education: It is never too late to learn. Communication from the Commission*. Brussels, 23.10.2006 [COM(2006) 614 final].
- Dehmel, A. (2005). *The role of vocational education and training in promoting lifelong learning in Germany and England*. Oxford: Symposium Books.
- Dehmel, A. (2006). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality? Some Critical Reflections on the European Union's Lifelong Learning Policies. *Comparative Education*, 42, 49–62.
- Dench, S., Hillage, J. & Coare, P. (2006). The impact of learning on unemployed, low-qualified adults: a systematic review. *Department for work and pensions research report, No 375*.
- Engelhard, H., Hausner, K.-H. & Weber, E. (2014). *Gesamtfiskalische Kosten der Arbeitslosigkeit im Jahr 2013 in Deutschland. Aktuelle Daten und Indikatoren*. Verfügbar unter http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/Kosten_ALO_2013.pdf [25.07.2017].
- European Commission (2016). *A new skills agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. [COM (2016) 381 final].
- Evans, K. & Waite, E. (2008). *Adult workers' engagement in formal and informal learning: insights into workplace basic skills from four UK organisations*. Verfügbar unter https://www.academia.edu/32129141/Adult_Workers_Engagement_in_Formal_and_Informal_Learning_Insights_into_Workplace_Basic_Skills_from_Four_UK_Organisations [25.07.2017].
- Eurostat (2017a). *Unemployment rates by sex, age and educational attainment level (%) [lfsa_urgaed]*. Verfügbar unter <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> [25.07.2017].
- Eurostat (2017b). *Adult education survey*. Verfügbar unter <http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey> [25.07.2017].

- Eurostat (2017c). *Methods used for seeking work. Percentage of unemployed who declared having used a given method (%)* [lfsq_ugmsw]. Verfügbar unter <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> [25.07.2017].
- Hausner, K.-H., Söhnlein, D., Weber, B. & Weber, E. (2015). Bessere Chancen mit mehr Bildung. *IAB-Kurzbericht 11*. Nürnberg. Verfügbar unter <http://doku.iab.de/kurzber/2015/kb1115.pdf> [28.07.2017].
- Holzer, H.J. (1996). *What employers want: job prospects for less-educated workers*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008). *Empfehlung der Kommission vom 3. Oktober 2008 zur aktiven Eingliederung der aus dem Arbeitsmarkt ausgegrenzten Personen* (2008/867/EG).
- Leven, I., Bilger, F., Strauß, A. & Hartmann, J. (2013). Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In F. Bilger, D. Gnahn, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 137–156). Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Moss, P. & Tilly, C. (2003). *Stories Employers Tell. Race, Skill, and Hiring in America*. New York: Russel Sage Foundation.
- Nafukho, F. M., Hairston N. & Brooks K. (2004): Human capital theory: implications for human resource development. *Human Resource Development International*, 7(4), 545–551.
- Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.). (2014). *Kompetenzen von gering Qualifizierten. Befunde und Konzepte*. Reihe Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Band 3. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rat der Europäischen Union (2016). *Empfehlung des Rates vom 19. Dezember 2016 für Weiterbildungspfade: Neue Chancen für Erwachsene* (2016/C 484/01).
- Spence, M. (1973). Job Market Signalling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374.
- Spence, M. (2002). Signaling in retrospect and the informational structure of markets. *American Economic Review* 92(3), 434–459.
- UKCES (UK Commission for Employment and Skills) (2012). Engaging low skilled employees in workplace learning. Evidence Report 43. February 2012. Verfügbar unter <http://dera.ioe.ac.uk/14577/1/evidence-report-43-engaging-low-skilled-employees-in-workplace-learning.pdf> [28.07.2017].

Herausgeberschaft

Prof. Dr. Dietmar Frommberger
Universität Osnabrück
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
dietmar.frommberger@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Eveline Wittmann
Technische Universität München
Lehrstuhl für Berufspädagogik
eveline.wittmann@tum.de

Prof. Dr. Birgit Ziegler
Technische Universität Darmstadt
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
ziegler@bp.tu-darmstadt.de

Autorinnen und Autoren

Dr. Alexandra Dehmel
Landesinstitut für Schulentwicklung
Fachbereich 3 – Schulentwicklung und empirische Bildungsforschung
Referat 31 – Empirische Verfahren
alexandra.dehmel@ls.kv.bwl.de

Prof. Dr. Claudia Diehl
Universität Konstanz
Professur für Mikrosoziologie
claudia.diehl@uni-konstanz.de

Anh Dinh, M. Sc.
Universität Duisburg-Essen
Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre
anh.dinh@uni-due.de

Jens Drescher, Dipl.-Ing.
RWTH Aachen University
Lehr- und Forschungsgebiet Fachdidaktik Bautechnik
drescher@fdb.rwth-aachen.de

Tina Fletemeyer, M. Ed.
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Ökonomische Bildung
fletemeyer@ioeb.de

Marina Haves, Dipl.-Vw.
Universität Duisburg-Essen
Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre
marina.haves@uni-due.de

Prof. Dr. Karin Heinrichs
Universität Bamberg
Professur für Wirtschaftspädagogik
karin.heinrichs@uni-bamberg.de

Dr. Rico Hermkes
Goethe Universität Frankfurt am Main
Professur für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik
hermkes@econ.uni-frankfurt.de

Dr. Mandy Hommel
Technische Universität Dresden
Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik
mandy.hommel@tu-dresden.de

Prof. Dr. Angela Ittel
Technische Universität Berlin
Institut für Erziehungswissenschaft
Fachgebiet Pädagogische Psychologie
angela.ittel@tu-berlin.de

Michael Jüttler, M. Sc.
Universität Konstanz
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik II
michael.juettler@uni-konstanz.de

Jun.-Prof. Dr. Tobias Käerner
Universität Konstanz
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Juniorprofessur für Wirtschaftspädagogik
Schwerpunkt Heterogenität
tobias.kaerner@uni-konstanz.de

Dr. Christina Keimes
RWTH Aachen University
Lehr- und Forschungsgebiet Fachdidaktik Bautechnik
keimes@fdb.rwth-aachen.de

Sebastian Kirchknopf, M. Sc.
Universität Hohenheim
Institut für Wirtschaftspädagogik
Fg. Wirtschaftspädagogik, insbesondere Pädagogik und Didaktik
sebastian.kirchknopf@uni-hohenheim.de

Jun.-Prof. Dr. Kristina Kögler
Universität Hohenheim
Institut für Wirtschaftspädagogik
Fg. Wirtschaftspädagogik, insbesondere Pädagogik und Didaktik
kristina.koegler@uni-hohenheim.de

Rebecca Lembke, Magister Artium
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Ökonomische Bildung
lembke@ioeb.de

Dr. Hanna Mach
Goethe Universität Frankfurt am Main
Professur für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik
mach@em.uni-frankfurt.de

Dr. Elisabeth Maue
Universität Konstanz
Professur für Mikrosoziologie
Elisabeth.maue@uni-konstanz.de

Prof. Dr. Gerhard Minnameier
Goethe Universität Frankfurt am Main
Professur für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik
minnameier@econ.uni-frankfurt.de

Ariane Neu, Master of Arts
FernUniversität in Hagen
Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung
Lehrgebiet Lebenslanges Lernen
Ariane.Neu@fernUni-Hagen.de

Svenja Ohlemann, Dipl.-Betriebswirtin (FH)
Technische Universität Berlin
Institut für Erziehungswissenschaft
Fachgebiet Pädagogische Psychologie
svenja.ohlemann@tu-berlin.de

Dr. Frank Ragutt
abakomm.gmbh
Beratungsgesellschaft für Ausbildungspädagogik, Berufsbildung und
Arbeitskommunikation mbH
info@abakomm.de

Prof. Dr. Thomas Retzmann
Universität Duisburg-Essen
Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre
Sekretariat.widida@uni-due.de

Prof. Dr. Volker Rexing
RWTH Aachen University
Lehr- und Forschungsgebiet Fachdidaktik Bautechnik
rexing@fdb.rwth-aachen.de

Prof. Dr. Rudolf Schröder
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Ökonomische Bildung
schroeder@ioeb.de

Prof. Dr. Stephan Schumann
Universität Konstanz
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik II
stephan.schumann@uni-konstanz.de

Prof. Dr. Julia Warwas
Goerg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik
mit dem Schwerpunkt Berufliches Lehren und Lernen
julia.warwas@uni-goettingen.de

Dr. Ulrich Weiß
Bergische Universität Wuppertal
Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften
weiss@uni-wuppertal.de